



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política

Un estudio en movimientos populares multisectoriales
del Área Metropolitana de Buenos Aires [2011-2015]

Autora: María Mercedes Palumbo

Directora: Silvia Yolanda Llomovatte

Co-directora: María Fernanda Juarros

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos
finales para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación.

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Colección Constelaciones
Serie Roja
FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Dinámicas de construcción de subjetividades
políticas y epistémicas en dispositivos
pedagógicos de formación política

**Un estudio en movimientos populares
multisectoriales del Área Metropolitana de
Buenos Aires (2011-2015)**

Autora: María Mercedes Palumbo

Directora: Silvia Yolanda Llomovatte

Co-directora: María Fernanda Juarros

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Decana: Graciela Morgade

Vicedecano: Américo Cristófalo

Secretaria Académica: Sofía Thisted

Secretaria de Extensión: Ivanna Petz

Secretario de Posgrado: Alejandro Balazote

Secretaria de Investigación: Marcelo Campagno

Secretario General: Jorge Gugliotta

Secretaria de Hacienda y Administración: Marcela Lamelza

Subsecretaria de Cooperación Internacional: Silvana Campanini

Subsecretaria de Bibliotecas: María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones: Matías Cordo

Dirección de Imprenta: Rosa Gómez

Palumbo, María Mercedes

Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política : un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires, 2011-2015 / María Mercedes

Palumbo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.

Libro digital, EPUB - (Constelaciones. Roja)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-4923-63-9

1. Movimiento Social. 2. Movimiento Político. 3. Sociedad. I. Llomovatte, Silvia, dir. II. Juarros, Fernanda, dir. III. Título. CDD 304.8



Esta obra esta bajo una [Licencia Creative Commons Atribucion-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) .

Contenido

Agradecimientos

Lista de Abreviaturas

Introducción

A) El problema de investigación

B) Los casos de estudio: entre el trabajo de campo y el aprendizaje del oficio de investigador

C) Organización capitular

PARTE 1. “Construcción del objeto: principales coordenadas epistémicas, metodológicas y teóricas”

1. Aproximación epistémico-metodológica al problema de investigación

1.1. Apuntes para una reflexión epistémica

1.2. Consideraciones sobre el dispositivo metodológico

2. Un desplazamiento semántico, geográfico y político en la tradición de estudios sobre movimientos sociales: los aportes del concepto de movimiento popular

2.1. Los estudios en, desde y sobre movimientos sociales en América Latina: las recepciones de un concepto importado

2.2. La construcción de una tradición de estudios en torno a los aportes del concepto de movimiento popular

2.3. Las afinidades entre el concepto de movimiento popular y el área de estudios sobre movimientos sociales y educación

3. Un ordenamiento espacializado de la producción del área de estudios sobre movimientos populares y educación

3.1. La forma-escuela otra en los movimientos populares

3.2. La forma-movimiento en los movimientos populares

3.3. La forma-taller en los movimientos populares: los dispositivos de formación política

4. Las dimensiones de la formación política entre la pedagogía y la política: dispositivos, subjetividades y lugares

4.1. Primer binomio: la política-lo político

4.2. Segundo binomio: la pedagogía-lo pedagógico

4.3. Las intersecciones entre binomios: una cartografía de los dispositivos de formación política

PARTE 2. “Los dispositivos pedagógicos de formación política en movimientos populares multisectoriales”

5. Un acercamiento contextualizado a los movimientos populares y la formación política en la Argentina reciente

5.1. El ciclo resistencialista de los movimientos populares (1997-2002)

5.2. El ciclo de construcción territorial (2003-2011): entre lo social y lo político

5.3. El ciclo electoral (2011-2015): entre *lo político y la política*

6. Los dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base del MPLD, el MNCI-Buenos Aires y el MDS

6.1. Las características del MPLD como movimiento popular

6.2. Las características del MNCI-Buenos Aires como movimiento popular

6.3. Las características del MDS como movimiento popular

7. Las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas en los dispositivos pedagógicos de formación política en escena(s)

7.1. Los saberes convocados por los dispositivos de formación política: entre los “conocimientos librescos” y los “saberes por experiencia vivida”

7.2. Las operatorias epistémicas de de/re/co-construcción de conocimientos y saberes: el taller de formación política como dispositivo pedagógico-epistémico

7.3. Las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas en movimientos populares multisectoriales: entre la recepción, la portación y la co-producción

8. Las dinámicas de construcción de subjetividades políticas en los dispositivos pedagógicos de formación política en escena(s)

8.1. La construcción de subjetividades políticas en las prácticas políticas: entre “nuestra política” y “la política de ellos”

8.2. La formación en habilidades políticas: “saber hablar” y “poner el cuerpo”

8.3. Las dinámicas de construcción de subjetividades políticas colectivas: los movimientos populares multisectoriales como sujetos colectivos

Consideraciones Finales

A) Trazas de emergencias en las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos emergentes

B) Prospectiva de la formación política en movimientos populares

C) Nuevas líneas de indagación

Bibliografía

ANEXOS

Anexo I: Instrumento de recolección de información

Anexo II: Listado de entrevistas, observaciones y documentos por caso de estudio

Anexo III: Cronologías de los movimientos populares en análisis

Agradecimientos

Esta Tesis se nutrió de la familia, las amistades, los (des)amores, las instituciones, los compromisos, las discusiones, el trabajo de campo, los viajes internos y de los otros que me acompañaron en la tarea de comprender las vinculaciones entre la política y la pedagogía.

En primer lugar, quiero agradecer a Silvia Llomovatte y María Fernanda Juarros por aceptar dirigirme, respetar mi trabajo y contribuir a mi formación. A Silvia por sus agudas apreciaciones que resultaron muy útiles en el proceso de reflexión y por incitarme a la apertura de perspectivas, contactos y horizontes como parte de la experiencia de formación en investigación. A Fernanda por su acompañamiento en este derrotero que comenzó tímidamente en el año 2012, su lectura detallada de los avances en la escritura y su condición de deferente consejera en los diálogos entablados entre el café del barrio de Núñez y la sala de profesores de Filo.

Esta Tesis recibió el aporte de conversaciones con otros investigadores formados y en formación. Agradezco las invaluable contribuciones de Enrique Del Percio, Inés Fernández Mouján y María Cristina Ruiz del Ferrier. A Celina Vacca por el aliento, los intercambios y la lectura atenta de los borradores de capítulos. A los becarios del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación por el compañerismo y la solidaridad; a los gelianos por sostener un grupo auto-gestionado un sábado por mes para abordar lecturas descoloniales y poscoloniales; a mis compañeras del grupo de Estado y Colonialidad por haberme acogido en un ámbito abierto a la confluencia de intereses, temas de estudio y trayectorias biográficas; y a mis colegas docentes de las cátedras en las que participo en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Un reconocimiento especial merecen los aprendizajes cosechados en los proyectos UBACYT dirigidos por Anahí Guelman en los cuales compartimos preguntas, categorías analíticas, formación en investigación y también largas jornadas de trabajo de campo que engrosan las páginas de nuestro anecdotario común. A Anahí le debo mi crecimiento como investigadora en y con movimientos populares, de ella aprendí la importancia del cuidado de las organizaciones, el respeto de los acuerdos establecidos, la puesta a disposición del instrumental del investigador y la socialización de lo sistematizado. Del mismo modo, quiero agradecer el debate sostenido al interior de los proyectos UBACYT dirigidos por Daniela Bruno con quien nos cruzamos – nos cruzaron en verdad – a partir de una compañera del MTD-Lanús que identificó nuestra preocupación común en torno al análisis de talleres de formación política en movimientos populares.

Me siento una privilegiada por haber cursado mis estudios doctorales con una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas que me permitió disponer del tiempo y los recursos necesarios para pensar y trabajar en esta Tesis. Agradezco a la Universidad Pública por cobijarme en mi tránsito de estudiante, graduada y docente. De la Carrera de Ciencia Política rescato la solidez de mi formación teórica. De la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-educativas conservo el aliento a emprender la aventura intelectual de pensar entre disciplinas y desde la práctica. Este

recorrido reafirma mi defensa de la educación pública y de las políticas de formación de jóvenes investigadores frente a los recientes avasallamientos presupuestarios y políticos. El proceso organizativo de diciembre del año 2016 sin dudas selló en mí dos consignas que aquí reafirmo: ¡Investigar es trabajar! y ¡Por una ciencia pública, comprometida, crítica y popular!

Una mención especialísima para los compañeros del Movimiento Popular La Dignidad, el Movimiento Nacional Campesino Indígena-Buenos Aires y el Movimiento Darío Santillán. Sencillamente, sin ellos y ellas esta Tesis no existiría. Les agradezco la generosidad con la que me abrieron sus espacios y sus vidas militantes, la posibilidad de aprender de sus prácticas y sus aportes a mi formación teórico-política.

Por último, quiero agradecer el apoyo de mis amigos y amigas en todas mis decisiones y sus notables esfuerzos por entender las lógicas y formas del mundo académico, a veces un tanto abstracto y distante. A mis abuelas, mis grandes educadoras, que sembraron en mí la sensibilidad por la pedagogía desde mundos tan distintos: las grandes charlas y el gusto por la transmisión oral de mi nonna y el método, el amor por la escuela y la afición por la lectura y la escritura de mi abuela maestra normal. A mis padres, por su apoyo y acompañamiento a una carrera, una profesión y un tema de investigación “poco convencionales”. A mi hermana por alentarme siempre a plantearme nuevos desafíos frente a mis reparos y titubeos. Y a Pancho, mi compañero incondicional de ruta, por su comprensión y paciencia, su admirable capacidad de escucha y pregunta, sus roles mercedamente adquiridos de “asistente de campo” y “soporte tecnológico”; en fin, sus ganas y disposición a sumergirse conmigo – siempre mates de por medio – en el devenir de esta Tesis.

Lista de Abreviaturas

- AMBA: Área Metropolitana de Buenos Aires.
- BP: Bachilleratos Populares.
- CCC: Corriente Clasista y Combativa.
- CEIP: Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares.
- COB-La Brecha: Corriente de Organizaciones de Base-La Brecha.
- CTD-AV: Central de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón.
- CTEP: Confederación de Trabajadores de la Economía Popular.
- EMH: Escuela de la Memoria Histórica.
- ENOCEP: Escuela Nacional de Organización Comunitaria y Economía Popular.
- FAP: Fuerzas Armadas Peronistas.
- FINES: Plan de Finalización de Estudios Secundarios.
- FIT: Frente de Izquierda y de los Trabajadores.
- FOL: Frente de Organizaciones en Lucha.
- FPDS: Frente Popular Darío Santillán.
- FTV: Federación Tierra y Vivienda.
- GEMSEP: Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular.
- MAS: Movimiento al Socialismo.
- MCC: Movimiento Campesino de Córdoba.
- MDS: Movimiento Darío Santillán.
- ME: Movimiento Evita.
- MNCI: Movimiento Nacional Campesino Indígena.
- MNCI-Buenos Aires: Movimiento Nacional Campesino Indígena en Buenos Aires.
- MOCASE: Movimiento Campesino de Santiago del Estero.
- MOCASE-VC: Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina.
- MPLD: Movimiento Popular La Dignidad.
- MST: Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.
- MTD: Movimiento de Trabajadores Desocupados.
- MTD-AV: Movimiento de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón.
- MTE: Movimiento de Trabajadores Excluidos.
- MTK: Movimiento Tupaj Katari.
- MTK-MPLD-OPSA: Movimiento Tupaj Katari-Movimiento Popular La Dignidad-Organización Popular y Social Argentina.
- MTL: Movimiento Territorial de Liberación.

- MTR: Movimiento Teresa Rodríguez.
- MTR-La Dignidad: Movimiento Teresa Rodríguez-La Dignidad.
- SER.CU.PO: Servicio a la Cultura Popular.
- UST: Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra.

A) El problema de investigación

El interés académico por el estudio de los movimientos populares surgidos en América Latina – y en particular en Argentina – a finales de la década del noventa respondió a sus características distintivas respecto a los nuevos movimientos sociales europeos y estadounidenses de las décadas del sesenta y setenta como a la tradición movimentista latinoamericana previa. Las formas de acción auto-afirmativas de los movimientos populares en los territorios se destacaban como una de sus especificidades. En ese marco se inscribe la preocupación por la formación de sus militantes, expresada en la construcción de espacios-momentos formativos con grados divergentes de institucionalización: escuelas, talleres de género, salud, medios de comunicación y formación política y la concepción de los movimientos como “principios y sujetos educativos”.

En este escenario de prácticas político-pedagógicas novedosas y de producciones intelectuales de las áreas de estudio sobre acción colectiva y movimientos sociales y educación se construyó el objeto de investigación de esta Tesis referido a los dispositivos de formación política en sentido estricto de militantes de base. Si bien para los movimientos populares la formación política se encuentra presente en toda su práctica político-pedagógica y en todos sus ámbitos de militancia, el empleo de la categoría de formación política en sentido estricto recorta ciertos espacios-momentos específicos para el análisis. Particularmente, alude a los dispositivos pedagógicos que los movimientos denominan “escuelas”, “escuelitas” o “talleres” de formación política, cuyo principal objetivo consiste en la socialización y apropiación de idearios político-ideológicos en la búsqueda de otorgar una mayor organicidad, coherencia e integralidad a la militancia.

El problema general en estudio remite, entonces, a la interpretación de las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base en movimientos populares multisectoriales pertenecientes al Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) en el período 2011-2015. Este problema de investigación fue abordado desde el estudio de tres dispositivos pedagógicos específicos: los Encuentros de formación política del Movimiento Popular La Dignidad (MPLD) llevados adelante durante noviembre y diciembre del año 2012 en el barrio de Villa Soldati de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), la X Escuela de la Memoria Histórica (EMH) desarrollada entre el 12 y el 19 de julio del año 2014 en la ciudad de Ojo de Agua en la provincia de Santiago del Estero de la cual participó el Movimiento Nacional Campesino Indígena de Buenos Aires (MNCI-Buenos Aires) y la “Escuelita” de formación política del Movimiento Darío Santillán (MDS) realizada entre los meses de marzo y octubre del año 2015 en el barrio de Constitución de la CABA.

El recorte temporal seleccionado correspondiente al período 2011-2015 comprende un momento particular del arco de los movimientos populares con origen en la denominada izquierda independiente – enmarcado en la coyuntura posneoliberal iniciada en el año 2003 en la Argentina – que puede ser caracterizado como la institucionalización de lo

instituyente, como deriva tardía de las emergencias de la crisis del 2001 en términos de la proyección en la arena electoral (en lo instituido). En efecto, esta etapa es denominada en esta Tesis como el “ciclo electoral” en relación al caudal de debates que la cuestión electoral generó en estos movimientos y las consecuentes reelaboraciones político-organizativas e ideológicas, más que a la participación efectiva en las elecciones concretada recién hacia el cierre de esta etapa. Así, el advenimiento del ciclo electoral es interpretado como una respuesta a la consolidación del kirchnerismo – en su doble condición de estatalidad y movimiento político – y a ciertos límites de la acumulación política en los frentes territoriales por parte de los movimientos. Por lo tanto, esta etapa involucró deslizamientos en las concepciones y posturas sobre el poder, el Estado y *la política* así como transformaciones en las prácticas, las tácticas, la estrategia y las modalidades de acumulación. En este contexto, los dispositivos de formación política se tornaron espacios-momentos clave de cristalización de debates político-ideológicos, re-encauzamiento de consensos y apropiación de la orgánica militante en vistas a la consolidación de una democracia interna frente a la existencia de niveles heterogéneos de politización, ideologización y formación en la militancia.

El recorte espacial situado en el AMBA responde a la relevancia de dicho territorio en cuanto a la cantidad e importancia de los movimientos populares allí surgidos, el impacto de sus prácticas políticas por la cercanía con las instituciones de *la política* y la proximidad geográfica respecto al lugar de trabajo de la investigadora que habilitó un trabajo de campo extenso e intensivo a la vez. No obstante, la circunscripción territorial al AMBA debe ser asumida en términos relativos en tanto la pertenencia de los tres casos de estudio a encuadres nacionales atenta contra una visión atomizada que siga exclusivamente el recorte espacial propuesto; y, asimismo, la propia dinámica de la formación política demarca derroteros geográficos amplios considerando la participación de militantes en dispositivos pedagógicos centralizados (propios de los encuadres nacionales) o, incluso, en otros movimientos y organizaciones nacionales y latinoamericanas.

La relevancia del problema de investigación aquí planteado se manifiesta en dos aspectos. Por un lado, la elección de los movimientos populares como ámbitos de inscripción de esta Tesis se entronca con su relevancia social y política para la realidad latinoamericana así como con la vigencia de la inquietud por la construcción de un proyecto emancipador en el cual los movimientos se conformen como actores de proposición pedagógica y política de lo alternativo. Por otro lado, en términos de relevancia académica, la circunscripción al objeto formación política – dentro del amplio abanico de experiencias formativas – resulta un aporte al área de estudio dada la primacía del objeto ya “clásico” de los Bachilleratos Populares. Adicionalmente, la apuesta por abordarlo desde una perspectiva inscripta entre las Pedagogías Críticas y la Teoría Política se diferencia de las formas convencionales de indagación ancladas ya sea en la empiria o en la teoría, sin transitar la fecundidad de los cruces conceptuales y la espiralización teoría-empiria.

A la relevancia social y académica debo sumarle – en claro anudamiento con las anteriores – una relevancia personal que refiere a las preocupaciones que hacen síntesis en esta Tesis. En este sentido, las preguntas “¿por qué hago lo que hago?” y “¿por qué estudio lo que estudio?” no pueden ser soslayadas en tanto colocan en el centro de la escena la biografía personal y académica de la propia investigadora y sus vinculaciones con la construcción de conocimiento. En última instancia, uno conoce mejor al mundo a medida que se conoce mejor a sí mismo. En esta clave, la preocupación que motorizó esta investigación fue la posibilidad del encuentro entre las dos disciplinas que atraviesan mi vida personal y académica: la pedagogía y la política. Una lectura de mi trayectoria podría indicar que ese amor temprano – casi adolescente – por la pedagogía se vio truncado por la elección de la Ciencia Política como carrera de grado. Otra lectura, más acorde a mi mirada actual de las cosas, señala que la Ciencia Política más que un desvío de la pedagogía resultó ser una potenciación de esa inquietud primera al descubrir las profundas vinculaciones entre ambas disciplinas a nivel de la teoría y de las prácticas político-pedagógicas.

Ahora bien, la relación entre pedagogía y política no es una novedad si se la piensa desde la dimensión política de la pedagogía. Empero, ¿será posible afirmar que así como se sostiene el componente político de la pedagogía también se puede postular el componente pedagógico de la política? El problema de estudio de esta Tesis se inscribe, de modo general, en el intento por visibilizar una dirección del vínculo entre pedagogía y política menos usual: aquella que señala que el involucramiento en procesos de enseñanzas y aprendizajes (inclusive sin intencionalidad pedagógica deliberada) de valores, proyectos y utopías que reproducen y legitiman o bien cuestionan y transforman las relaciones de saber-poder muestran una dimensión pedagógica de la política. Sin renunciar al aforismo que sentencia “la pedagogía es política”, aquí propongo completarlo “la pedagogía es política y la política también es pedagógica”. De este modo, es posible explorar y transitar la reversibilidad de dicha fórmula. Se establece, entonces, la existencia de una íntima relación entre prácticas políticas y prácticas pedagógicas que actúa como la lente desde la cual aproximarse a los procesos de construcción de subjetividades políticas y epistémicas.

En consecuencia, los dispositivos pedagógicos de formación política en movimientos populares se presentaron como un recorte interesante que volviera aprehensible la interpretación de las vinculaciones entre pedagogía y política en los límites esperables de una Tesis, aun partiendo del supuesto según el cual el movimiento popular en su conjunto se erige en totalidad formativa. Los dispositivos de formación política constituyeron “el lugar” para mi investigación en tanto habilitaron una delimitación afín a mi trayectoria biográfico-académica que, asimismo, aparecía como un área de vacancia debido a la marginalidad de los trabajos referidos a estos espacios-momentos formativos, especialmente en el caso de los movimientos urbanos.

Esta Tesis Doctoral continúa una línea de investigación precedente plasmada en la Tesis de Maestría “Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares: el caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013)”,¹ constituyendo un claro antecedente no solo en términos conceptuales,

metodológicos y de acercamiento a la empiria sino también como fuente de preocupaciones a profundizar. En este sentido, los desarrollos, consideraciones y hallazgos alcanzados en dicho marco operan como un mojón que señala un camino recorrido tanto como un nuevo punto de partida. Aquel trabajo partía del supuesto respecto a que la propuesta de formación política en sentido estricto de militantes de base del MPLD conformaba un dispositivo político-pedagógico vinculado a las prácticas políticas cotidianas de los movimientos populares urbanos en el AMBA. Se estableció, entonces, que el dispositivo de formación política poseía un correlato en cierta manera de actuar y pensar la política en el contexto más amplio del movimiento; y, a su vez, las prácticas políticas del mismo condicionaban las modalidades y características admitidas en dicho dispositivo. Uno de los aportes más relevantes de esa Tesis residió en el armado de una matriz de intelección de espacios-momentos de formación política a partir de los pares conceptuales la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico, informada en los cruces disciplinarios de la Teoría Política y las Pedagogías Críticas. Asimismo, la puesta en relación de este constructo conceptual con la base empírica construida a partir del trabajo de campo en los Encuentros de formación política del MPLD, permitió realizar una contribución específica a su interpretación desde la matriz de intelección planteada. Por lo tanto, se considera que la Tesis de Maestría aporta una perspectiva teórico-empírica relevante para continuar avanzando en la discusión sobre las imbricaciones entre pedagogía y política en propuestas formativas en movimientos populares.

Si bien comparten un recorte espacial y temporal similar, el mismo ámbito de indagación referido a los dispositivos de formación política en movimientos populares y un marco de intelección común, la imagen del zoom de una cámara de video podría servir de metáfora ilustradora del movimiento de esta Tesis en relación a la anterior: el pasaje de una mirada más global del dispositivo de formación atenta especialmente a sus vinculaciones orgánicas con el movimiento popular de pertenencia hacia un adentramiento en las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en un gesto de sumersión en dichos dispositivos – que, por cierto, no niega la aproximación más global anterior – actúa como un *zoom in* (un acercamiento, un hacer zoom); el pasaje de una mirada centrada en una propuesta de formación política de militantes base hacia la consideración de tres casos de estudio opera en términos de un *zoom out* (una apertura del plano).

En esta clave de zoom, cabe destacar la recuperación de dos emergentes de la Tesis de Maestría que son parte constituyente del objeto-problema: a) la consideración respecto a que los dispositivos de formación política trastocan – con mayor o menor intensidad – elementos relacionados a la subjetividad de los militantes participantes de la formación; y, por otro lado, b) la inquietud por el carácter multisectorial de los movimientos populares – esto es, la presencia de militantes con trayectorias y saberes disímiles – y los modos de su tramitación en los dispositivos de formación política. Lejos de lecturas idealizadas, la pregunta sobre si lo alternativo siempre y necesariamente deviene alterativo de las lógicas político-pedagógicas hegemónicas acompañó el proceso de

investigación y de escritura de modo de habilitar un abordaje abierto tanto a las novedades y potencialidades transformadoras como a las repeticiones presentes en estos espacios-momentos de formación.

B) Los casos de estudio: entre el trabajo de campo y el aprendizaje del oficio de investigador

No es sino un tránsito existencial el proceso de acercarse al mundo “de carne y hueso” de los movimientos populares, comprender su funcionamiento e incluso entender de modo más cercano el vínculo entre las universidades y los movimientos, llegando a comprender sus recaudos frente al intelectual que viene desde “afuera”. Los tres dispositivos pedagógicos de formación política a los que me acerqué para observar, participar y estudiar fueron seleccionados acorde a la relevancia de los movimientos y los encuadres nacionales en los cuales se emplazaban y a las trayectorias de sus áreas de formación.

Por un lado, el MPLD, el MNCI-Buenos Aires y el MDS dan cuenta – en conjunto – de las características de las prácticas políticas de los movimientos populares del AMBA surgidos en el fragor de finales de la década del noventa y en el marco de la denominada izquierda independiente, en términos de su militancia, sus apuestas prefigurativas y su condición de referencia para otros movimientos. Aun con una tradición de origen común, estos movimientos presentan disimilitudes en sus matrices político-ideológicas, las vinculaciones con el Estado, *la política* y las elecciones y la apelación a lo urbano o lo urbano-rural en sus formas de construcción territoriales que se potenciaron en el transcurso del ciclo electoral. Por otro lado, cabe rescatar la importancia de estas tres organizaciones en sus respectivos armados nacionales: mientras el MPLD se encuentra atravesando un marcado proceso de expansión cuantitativa y cualitativa, el MDS constituye el movimiento más grande de la regional Capital del FPDS “a secas” y uno de los más importantes a nivel nacional, y el MNCI-Buenos Aires representa la única organización urbana de un encuadre nacional que reivindica lo indígena-campesino.

Asimismo, esos tres movimientos resultan de especial interés en lo concerniente al objeto formación política. En esta línea, el MDS y el MNCI-Buenos Aires se destacan por las trayectorias de las áreas de formación de sus armados nacionales en lo concerniente a su historia, su prolificidad en la gestación de dispositivos pedagógicos y la producción de materiales de apoyo a la formación y la sistematicidad en el sostenimiento de sus políticas de formación, siendo referencias pedagógicas ineludibles para otros movimientos. Si bien el MPLD presenta un derrotero con menor peso histórico, la preocupación por la formación reenvía a los orígenes del movimiento y transita un período de marcada proposición y consolidación pedagógica.

El trabajo de campo en y con los movimientos populares que tomé como casos de estudio conformó una invitación radical a tensionar todo el constructo teórico adquirido en mis años de escolarización y de investigación, a cuestionar los cánones de la academia (aun de aquella inscripta en la tradición crítica). Y en este tensionar las lógicas adquiridas, en este dejarse indignar por la realidad de los otros que también es la mía, en

este aprender los códigos y los sentidos de los otros sin colonizar la mirada, en este dar cuenta del conjunto de representaciones y estereotipos puestos en juego en torno a la investigadora; aquí aparece la posibilidad y la potencialidad de un pensar entre disciplinas y de un pensar situado barajando nuevamente teoría y práctica.

Revisando mis notas de campo, me encuentro con el registro de la intervención de la coordinadora de uno de los dispositivos analizados. Ya habían transcurrido varios encuentros compartidos y, a raíz de la invitación a todos los presentes a unas jornadas y en un gesto de hacer extensiva dicha invitación a mi persona, sentencia interpelando a los presentes: “Para vos también es Mercedes. Porque Mercedes a veces está afuera y a veces está adentro”. ¿En qué se me notaba? ¿Esperaba ser invisible? ¿Pretendía ser una integrante más de la formación? En este sentido, la relación con los movimientos puede pensarse en términos de una gramática de la interpelación y de la afectación: ¿Desde qué lugar posicionarse como investigadora de modo de tener una palabra autorizada para “decir” algo sobre ellos? ¿Cómo transitar el espacio intramuros de ser miembro de un dispositivo de formación prescindiendo del mundo extramuros de la militancia? En todo caso, el “Mercedes a veces está adentro y a veces está afuera” condensa la aporía de la investigación que busca comprender un “contexto prestado”, un mundo al que se visita, donde se comparte cierta cotidianeidad pero al que no se pertenece: la aporía del estar entre el barrio y el escritorio.

“Mercedes estaba (y se sentía) afuera” en el momento de los acuerdos iniciales y seguía en un “afuera en el adentro” en los debates más propios de los movimientos que se suscitaban en la formación, en los relatos sobre las prácticas políticas en las que se había participado y los proyectos que tenían en carpeta, en su condición de compañera a medias de los asistentes (aunque siempre se refirieran a mí como “la compañera”), en cierto sentido negativo que me precedía que se manifestaba en la sospecha – fundada – de la investigadora-usurpadora que viene a extraer conocimiento y a no dar nada a cambio. Pero “Mercedes también estaba (y se sentía) adentro” cuando colaboraba aportando ideas, textos, recursos didácticos; cuando participaba del acompañamiento pedagógico y afectivo de los compañeros a las que les costaba ser parte; cuando en situación de entrevista se requería una palabra acogedora frente a la “confesión” de tránsitos de vida amargos; cuando sistematizaba y ponía los escritos a consideración de las coordinaciones.

Las relaciones multidireccionales entre el adentro y el afuera van configurando los roles ocupados por la investigadora. De allí que mi experiencia en cada dispositivo fue particularmente singular. Fui una investigadora-destinataria de la formación que participó y realizó las actividades junto a los militantes de base (aun cuando también acercara ciertas propuestas a la coordinación); fui una investigadora-coordinadora de la formación en los términos de un vínculo activo con la coordinación y una relación con los militantes de base que se expresó en alguna ocasión en el acto fallido – o no tanto – del uso del término “profe” para nombrarme; y también fui una investigadora-sistematizadora cuando la tarea del registro escrito y fotográfico se constituyó en mi

principal función implicando un cierto retiro simbólico de la cotidianeidad de los vínculos de la formación. Estos roles diversos tuvieron un alter-ego común que apareció en el trabajo de campo: el espectro de la investigadora-evaluadora de experiencias.

En fin, algo del orden de la intemperie marcó el proceso de mi trabajo de campo. La intemperie material de las condiciones de producción y reproducción de la vida que aparecen en la formación como contexto de inscripción de la misma: el calor de los techos de chapa, el frío de la carpa, la cosecha de hortalizas en pleno junio y el compartir la final del mundial de fútbol del año 2014 a cielo abierto en el monte santiagueño. La intemperie conceptual en cuanto a una sensación primera de desnudez categorial frente a lo observado, lo relatado y lo experimentado. La intemperie epistémico-metodológica ante las relaciones transferenciales y contra-transferenciales establecidas con los sujetos-investigados que no se saldaba simplemente con la firme declamación de la intención de investigar “con” otros, implicando un “aprender equivocándose” y una vigilancia para no reproducir las formas instaladas. Y la intemperie de mi fuero más interno que se sumergía en un contexto nuevo y debía aprender el manejo de las credenciales de extranjería y lidiar con la distancia en principio desconfiada en el vínculo cotidiano con los otros.

Siendo el objeto-problema de esta Tesis las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas, el relato de estos des-aprendizajes y re-aprendizajes como sujeto-investigadora requiere ser parte también de aquello explicitado. A fuerza de resumir, dos fueron las grandes lecciones aprendidas. Por un lado, un aprendizaje del oficio de investigar que requiere un “saber” observar, un “saber” moverse, un “saber” hablar (con los códigos, el lenguaje y el vocabulario adecuado a la situación), un “saber” leer entrelíneas, un “saber” relacionarse con las organizaciones, un “saber” combinar los tiempos de las urgencias políticas y de la supervivencia con los tiempos pulcros de la acreditación de la investigación. Por otro lado, un des-aprender *in situ* la sedimentación de las asimetrías de saber-poder que atraviesan las representaciones sociales del cientista y se reintroducen en los términos del vínculo establecido entre el sujeto-investigadora y los sujetos-investigados, en una apertura a la posibilidad de aprender de aquéllos a quienes tenemos que investigar-enseñar. De allí que en el desarrollo de esta Tesis se encuentren referencias a la “investigadora” en los apuntes epistémicos, pero también se nombre mi presencia en las escenas retomadas en los análisis de la empiria en tanto fui parte de las operatorias subjetivas habilitadas u obturadas en los dispositivos de formación, afectando – a veces positivamente, otras seguramente no tanto – lo decible, lo audible y lo pensable en dichos espacios-momentos.

Castoriadis² comenta que Freud declaró que el psicoanálisis, la pedagogía y la política son las tres profesiones imposibles. Este enunciado no pasó inadvertido para quien se propone trabajar los cruces de dos de estas disciplinas “imposibles”. Pero, ¿en qué sentido imposibles? Avanza sosteniendo que Freud no las clasificó como imposibles en términos de su dificultad, ni siquiera en relación al trabajo con el complejo material humano. Arriesga una respuesta frente al silencio de Freud: las tres se proponen cambiar a los sujetos en una actividad práctico-poiética con un profundo componente de

creación, institución, gestación, autonomía; las tres pretenden que esos sujetos desarrollen al máximo su radical imaginación y sus capacidades de reflexividad. Lo imposible está dado, entonces, en la tensión entre la heteronomía de lo existente y la ampliación del campo de las experiencias posibles en la creación instituyente de sujetos, saberes y proyectos, aun cuando éstos puedan extinguirse, ser absorbidos por el orden hegemónico o nunca llegar a constituirse como tales. En definitiva, lo imposible – o tal vez lo (im)posible – responde a la naturaleza misma de estas disciplinas y a la tamaño dimensión de sus tareas y apuestas. Pensar la construcción de subjetividades políticas y epistémicas, objeto de esta Tesis, no solo es parte de los mandatos fundacionales de la pedagogía y la política, indaga el corazón mismo de estas disciplinas.

C) Organización capitular

La presente Tesis está compuesta por dos partes. La primera denominada “Construcción del objeto: principales coordenadas epistémicas, metodológicas y teóricas” recupera la construcción del objeto-problema, inscribiéndolo en sus coordenadas epistémicas, metodológicas y teóricas. La segunda parte titulada “Los dispositivos pedagógicos de formación política en movimientos populares multisectoriales” se centra en el análisis de corte hermenéutico-interpretativo de las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en los dispositivos pedagógicos de formación política del MPLD, el MDS y el MNCI-Buenos Aires. A continuación, se sintetizan los principales contenidos de cada capítulo.

El punto de partida fue esta introducción donde se presentó el problema de investigación, su relevancia académica y social, la selección de los casos y un primer ejercicio de reflexividad acerca de las implicaciones de la investigadora en el proceso de construcción y análisis de la base empírica de la investigación.

El primer capítulo aborda el encuadre epistémico-metodológico. A nivel epistémico se particulariza la concepción ontológica de lo social, los vínculos entre sujetos y reflexividades diversas en el marco de la producción de conocimiento social y el rol de los posicionamientos políticos y éticos del investigador. En cuanto al aspecto metodológico, se describe la construcción del objeto-problema, la lógica metodológica empleada y las técnicas de recolección y análisis de la información empírica.

Los siguientes dos capítulos se abocan al estado del arte. Por un lado, el segundo capítulo recupera y realiza una aproximación histórica a las investigaciones precedentes sobre acción colectiva y, específicamente, movimientos sociales producidas en América Latina. En este encuadre conceptual resulta de particular interés la postulación de la productividad analítica de la categoría de análisis movimiento popular. Por su parte, el tercer capítulo recopila y revisa las investigaciones del área de estudios sobre movimientos sociales y educación. Se propone una clave de acceso espacializada a los estudios antecedentes a partir de un ordenamiento que combina el tipo de espacio-momento formativo (forma-escuela, forma-taller o forma-movimiento) junto con los referentes empíricos seleccionados según sean movimientos populares urbanos o campesinos.

El cuarto capítulo expone el marco teórico construido en una búsqueda por armar una trama teórico-empírica que habilite el diálogo entre las categorías académicas surgidas de la revisión bibliográfica y las categorías nativas del trabajo de campo. Fruto de una conversación categorial entre la Teoría Política y las Pedagogías Críticas, los conceptos de dispositivo pedagógico, subjetividad política y subjetividad epistémica se erigen en pilares de dicha trama. Como resultado del abordaje interdisciplinar y de la espiralización entre teoría y empiria, se presenta una matriz de intelección de los dispositivos de formación política en sentido amplio y estricto que intersecta los pares conceptuales la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico.

Los capítulos cinco y seis proponen un acercamiento contextualizado a los dispositivos pedagógicos de formación política en estudio. El capítulo cinco profundiza en su encuadre histórico, contemplando la génesis y evolución de los movimientos populares en la Argentina a partir del armado de una etapización que comprende desde finales de la década del noventa hasta el año 2015. Este encuadre histórico es enriquecido por una relectura de cada etapa desde la óptica particular de la formación política de militantes de base. En línea de continuidad, el capítulo seis sitúa a los lectores en el ámbito concreto en el que se desarrolló la investigación que dio origen a esta Tesis por medio de una presentación descriptiva de los movimientos seleccionados, sus concepciones de formación y las características de los tres dispositivos pedagógicos de formación política para militantes de base estudiados.

Luego, siguen dos capítulos abocados específicamente a la interpretación de las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en los dispositivos de formación política seleccionados. El capítulo siete analiza la construcción de subjetividades epistémicas bajo la clave de lectura del binomio la pedagogía-lo pedagógico. En igual gesto, el capítulo ocho aborda las subjetividades políticas siguiendo el par conceptual la política-lo político. En ambos casos, el componente multisectorial de los movimientos populares se presenta como una dimensión que recorre los análisis esbozados. La intención de estos capítulos no es realizar una descripción de cada caso de estudio ni avanzar en una comparación entre los mismos. Más que detallar, puntualizar y comparar, el gesto intelectual apunta a la conformación de un marco analítico común a las experiencias indagadas a partir del cual problematizar emergencias, disputas y reproducciones.

En el apartado que contiene las Consideraciones Finales se enuncian los hallazgos de esta Tesis a partir de la recapitulación, articulación y síntesis de los principales argumentos esgrimidos desde la enunciación de una serie trazas de emergencias en la construcción de subjetividades políticas y epistémicas identificadas en los dispositivos pedagógicos de formación política. A continuación, se realiza una breve prospectiva de la formación política en movimientos populares en el contexto abierto desde finales del año 2015 y se presentan nuevas líneas de indagación que invitan a profundizar el esfuerzo analítico en el área de estudios y a las que se espera poder abordar en futuras investigaciones.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos. En este último se encuentra disponible el instrumento de recolección de información utilizado en las entrevistas, el detalle de las fuentes primarias y secundarias analizadas y la construcción de líneas de tiempo que permiten una mejor comprensión de la evolución histórica general y pedagógica de cada movimiento.

1 Tesis para obtener el título de Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

2 La referencia al psicoanálisis, la pedagogía y la política como las tres profesiones imposibles se encuentra en el artículo "Psicoanálisis y política" (Castoriadis, 1990).

PARTE 1. “Construcción del objeto: principales coordenadas epistémicas, metodológicas y teóricas”

1. Aproximación epistémico-metodológica al problema de investigación

Este capítulo explicita y fundamenta el acercamiento al problema de investigación desde el punto de vista epistémico y metodológico con un doble objetivo: por un lado, reflexionar sobre las complejidades de las formas de producción de conocimiento en la práctica investigativa en y con movimientos populares; por otro lado, dar cuenta de las decisiones tomadas y los pasos científicos llevados adelante.

En primer lugar, se presentan los aspectos epistémicos que orientaron tanto la investigación como la instancia de escritura de esta Tesis dando lugar a una forma de acercamiento particular al problema. Específicamente, se focalizan tres cuestiones: a) la concepción ontológica de lo social asociada a las nociones de construcción, movimiento, multidimensionalidad y pluralidad de atravesamientos temporales y espaciales de la realidad y el objeto de estudio; b) las formas de vinculación entre los sujetos y las reflexividades intervinientes en la construcción de conocimiento; y c) las implicaciones del “investigador-humano” en torno a sus posicionamientos políticos y éticos. Estas consideraciones se encuentran en línea con la aproximación realizada en la Introducción en la cual se esbozó el devenir del proceso de investigación entre el trabajo de campo y el aprendizaje del oficio de investigador.

En segundo lugar, se define el modo de abordaje metodológico del problema que media la relación espiralada entre un “corpus teórico” y un “corpus empírico”, entre las categorías académicas del sujeto investigador y las categorías nativas de los sujetos de la investigación. Con este fin, se describe el dispositivo metodológico en sus tres dimensiones: a) el problema y el objeto de investigación junto a los objetivos, hipótesis y dimensiones de análisis; b) la estrategia metodológica general de corte teórico-empírica y las decisiones pertinentes a la selección de los casos; y, finalmente, c) las técnicas de recolección y análisis de la información que permitieron la construcción de la base empírica.

La presentación separada de la cuestión epistémica y metodológica responde a su especificidad. No obstante, su imbricación es insoslayable si se concibe a la metodología como una lógica de operación con el conocimiento y no se la reduce a su dimensión técnico-instrumental de aplicación de técnicas de recolección y análisis de la información. Asumiendo una opción cualitativa de tipo interpretativa y considerando que el conocimiento no se construye en el vacío histórico y socio-biográfico, el análisis de los modos, las estrategias y los vínculos en la producción de conocimiento y de las propias implicancias subjetivas del investigador constituye un elemento fundamental de reflexividad con influencia en el abordaje metodológico.

1.1. Apuntes para una reflexión epistémica

El acercamiento al problema de investigación estuvo orientado por dos movimientos que son propios de la existencia humana: el existir-entre y el existir-con. Reelaborando estas dos categorías planteadas por Ricoeur (2006:207), el “existir-entre” reenvía a los intrincados caminos del permanecer en medio transitando intersticios, paradojas, tensiones, yuxtaposiciones y complementariedades en un posicionamiento epistémico contrario a la absolutización de categorías y la fijación de binarismos. Este modo de reflexionar debe asumirse, a su vez, desde la contextualización de un “existir-con” que invita a investigar junto con los actores, los procesos, las instituciones pero también las emociones, las afectaciones, las apuestas ético-políticas, las empatías y las disonancias. Existir-entre y existir-con como modos del pensar político-filosófico y del quehacer investigativo sacan al investigador de las certezas de las categorías conceptuales y los cánones del método científico para lanzarlo a las impurezas (existir-entre) y la intersubjetividad (existir-con). Por lo tanto, reflejan las exigencias del trabajo investigativo con la compleja y dinámica configuración de los movimientos populares que requieren del investigador un situarse “entre” y “con”; es decir, en la incertidumbre más que en las afirmaciones taxativas, en lo abierto más que en lo concluso, en las preguntas y problematizaciones más que en las respuestas taxativas, en la apertura hacia los otros más que en la cerrazón sobre la figura del cientista y sus (pre)conceptos.

1.1.1. Una ontología de lo social: construcción, movimiento, multidimensionalidad y multi-temporalidad y espacialidad

Pensar una ontología de lo social resulta clave para los estudios que buscan dar cuenta de la conformación, mantenimiento y transformación del orden social de modo de evitar su reificación y naturalización. Desde la perspectiva ontológica que guió esta Tesis, la realidad social no aparece solamente como ámbito de indagación sino también como campo problemático en el que los investigadores están situados – como interioridad – junto a los sujetos a los que observan, entrevistan e investigan (Guelman, 2015). Este gesto implica comprender la realidad como construcción social y no como dato objetivo, exterior e independiente de los sujetos; y, al mismo tiempo, postular la co-construcción de esa realidad en tanto todos los sujetos –investigadores o no– intervienen en su producción, su movimiento y sus procesos.

En este sentido, la historicidad se convierte en una perspectiva de análisis central de la realidad social. Por un lado, la historicidad remite a la génesis multicausal de la emergencia de los movimientos populares y de la propia gestación de espacios-momentos formativos (y entre ellos, los dispositivos de formación política en estudio). Por otro lado, otorga a los sujetos investigados – y al propio investigador – el estatuto de productos-productores de la realidad, de condensadores-constructores de la historia (Retamozo, 2009c). En consecuencia, el sentido de la historicidad no se piensa solo en términos de antecedentes que explican un estado actual de cosas; los sujetos son condensadores-constructores de historicidad en su experiencia actual y cotidiana en tanto reconstruyen el pasado expresado como historia y memoria, intervienen en un presente vinculado a sus prácticas político-pedagógicas en los barrios periféricos del

AMBA devenido campo de activación y potenciación de lo por-venir y lo por-construir, y prefiguran un futuro ligado a un proyecto y una utopía de transformación social (Retamozo y D'Amico, 2013).

De allí la pertinencia de la noción de estar “dado-dándose” (Zemelman, 2001), de una realidad en movimiento, de una historicidad en acto. Esta noción materializa el hecho de estar investigando necesariamente *in vivo* procesos que están abiertos y dándose (en proceso). Como sostiene Zemelman: “los fenómenos históricos no son fenómenos lineales, homogéneos, simétricos, ni están sometidos a la mecánica celeste de nadie; son fenómenos complejos en su dinamismo, en el sentido en que se desenvuelven en varios planos de la realidad, no solamente en uno y son a la vez macro y microsociales” (2008: 14). Los movimientos populares – como objeto de estudio particular – se resisten a su inscripción en coordenadas estáticas que neutralicen su dinámica inherente, aun en detrimento de la comodidad de los investigadores en su intento por aprehenderlos. No es casual, entonces, la omnipresencia del debate sobre lo nuevo y lo viejo en la literatura especializada así como la recurrente necesidad de aclarar mediante adjetivos los términos de continuidad o ruptura de los movimientos analizados. Estos debates evidencian la fluidez – y hasta el cierto carácter elusivo – de los movimientos populares tanto como la intencionalidad de lograr encuadrar la empiria en categorías teóricas por parte de sus estudiosos.

Si el dinamismo de los movimientos populares se corresponde con el dinamismo de la realidad, tiempo y espacio se presentan como condiciones ontológicas internas al fenómeno mismo. Así, se entiende la centralidad de analizar a los movimientos como cristalización singular de una articulación plural de espacios y tiempos múltiples (Retamozo, 2006). En los movimientos populares se hibridan distintos espacios: los barrios periféricos del AMBA donde los sujetos habitan y militan, las provincias del interior y los países limítrofes de los que se portan memorias de saberes y Latinoamérica como territorio de anclaje de redes de articulación con otros movimientos y organizaciones junto a emprendimientos productivos autogestivos, espacios de toma de decisiones, escuelas y talleres de formación, oficinas estatales y las calles, puentes y rutas donde se despliegan sus acciones de lucha. De igual modo, convergen diversos tiempos que confluyen en el presente, recuperando un pasado y expandiéndose hacia el futuro: los tiempos políticos de la acción directa, los tiempos urgentes de las necesidades materiales, los tiempos de mediano plazo de la construcción de subjetividades en los dispositivos de formación política, la temporalidad larga de las apuestas por horizontes estratégicos de un futuro mejor. Entre estos tiempos y espacios se hallan especificidades, solapamientos, heterogeneidades y relaciones de organicidad. A estas coordenadas témporo-espaciales del objeto de estudio, deben sumarse – asumiendo calidad de desafío – aquéllas propias de la investigación, la construcción conceptual y el ámbito académico.

Adicionalmente, la ontología de lo social que aquí se sostiene plantea la condición multidimensional de una realidad atravesada por una “red de formaciones de poder simultáneas” (Braidotti, 2000:183) postulada por las teorías feministas. Esto es, una tríada – inseparable y co-constituida – tejida en torno a la clase, el género y la raza que interviene, a su vez, en la conformación de un sujeto popular plural que contiene

trayectorias de formación, militancia, migratorias, laborales, de clase social y de género diversas que conviven al interior de los movimientos. Desde esta lente debe leerse la inquietud por el componente multisectorial en esta Tesis dado que condensa y expresa esta red de formaciones simultáneas operando al interior de los movimientos populares analizados.

Un último elemento de consideración remite al inacabamiento de la realidad donde se despliega la capacidad (re)productiva de los sujetos que conforman los movimientos populares. Este inacabamiento implica la ausencia de una fecha de “finalización de obra” en términos literales, pero también la imposibilidad de una clausura social – de una sociedad-como-totalidad – en torno a un fundamento único de corte metafísico (la totalidad, la universalidad, la historia con mayúsculas). Siguiendo los presupuestos de la teoría política posfundacional (Laclau, 2005; Lefort, 2004; Rancière, [1990] 2010), la inexistencia de un fundamento último y necesario se traduce en la postulación de fundamentos en plural de carácter contingente y transitorio, en un fundar parcial y siempre fallido (Marchart, 2009). La realidad es construcción, pero construcción imposible de ser ocluida. Por lo tanto, el espacio para las prácticas político-pedagógicas en estudio queda delimitado entre la (co)construcción y la contingencia, espacio donde se reproducen las lógicas sociales encarnadas en las figuras de *la política* y *la pedagogía* así como se gesta virtualmente lo instituyente en las remisiones a *lo político* y *lo pedagógico* (Palumbo, 2014).

Asumir el carácter “accidentado” – con pliegues, pendientes, elevaciones – de una realidad que está lejos de ser plana, coloca a los sujetos investigados en una trama que los conduce por discontinuidades, incertidumbres e indeterminaciones antes que por un sendero seguro y “verdadero”. Asimismo, se erige en advertencia para el investigador en cuanto a la elección de un abordaje proclive a indagar los cruces, las tensiones y las impurezas propias del “existir-entre”. Esta ontología de lo social informa el problema de esta Tesis en varios sentidos: la centralidad de abordar el objeto desde una perspectiva no estática que acompañe su movimiento, la importancia de concebir a los sujetos investigados como parte de una historicidad que enlaza pasado, presente y futuro; y la negativa a tomar a los sujetos como “dados” en pos de indagar sus complejos procesos de constitución en los cuales se presentan emergencias y potencialidades que se encuentran condicionadas y limitadas por las reproducciones del orden establecido. A este respecto, plantear el problema en términos de subjetividades políticas y epistémicas – y no directamente como subjetivaciones que reenvían linealmente a un estatuto de novedad consumada – pretende dar cuenta de esta realidad en construcción situada entre aprendizajes y desaprendizajes, entre lo instituyente y lo instituido, entre subjetivación e identificación.

El acceso a esta realidad multidimensional, multitemporal, multiespacial y en movimiento – palpable en el devenir del trabajo de campo – interpeló a la investigadora en los siguientes términos: ¿cómo acompañar la potencia movimentista desde un proceso de investigación que no le arrebatara su condición de materia viva y en transformación?, ¿cómo combinar las ansias de obtención de resultados por parte de la investigadora que demarcan cierres –provisorios desde ya– frente a una realidad que aparece como no

obturada?. En pocas palabras, ¿cómo lograr que la investigación fuera en sí misma un movimiento capaz de virajes y desplazamientos en una actitud abierta y flexible? El uso de un diseño flexible (Maxwell, 1996) se volvió un imperativo, una decisión metodológica informada en concepciones ontológicas y epistémicas.

1.1.2. Lo epistémico en los vínculos entre sujetos en torno a la producción de conocimiento: los investigadores como estudiantes y estudiosos de los movimientos

Una ontología condensada en la imagen de la co-construcción de la realidad social afecta la práctica investigativa –desde lo analítico y desde la práctica misma– en cuanto a la revisión del privilegio epistémico y sociológico de los investigadores. Sostener una postura ontológica de sujetos constructores de la realidad y concebirlas como objetos en la producción de conocimiento acarrearía una suerte de esquizofrenia. Dado que el foco de esta Tesis se encuentra en las dinámicas de construcción de subjetividades, resulta relevante desplazar esta inquietud por la co-construcción hacia el encuentro entre subjetividades en torno a la producción de conocimiento en el devenir del trabajo de campo: ¿Cómo se presentan las relaciones entre los sujetos involucrados? ¿Cómo intervienen los modos en que históricamente se definieron los vínculos entre saberes y sujetos portadores de esos saberes? ¿Cómo operativizar una intersubjetividad consensuada en un sentido fuerte?

Adhiriendo a la epistemología crítica, la diversidad epistémica se encuentra amenazada por la catalogación como ausentes o no-existentes de un conjunto extenso de saberes que no se atienen a los cánones de la ciencia hegemónica (Sousa Santos, 2006, 2010a). En este sentido, la universidad se configuró históricamente como institución que impuso y reafirmó a la ciencia como único conocimiento válido y al método científico como camino exclusivo de producción de saberes (Lander, 2000). Este mandato fundacional de la universidad se reactualiza en las prácticas investigativas que involucran trabajos de campo en el “afuera”, especialmente en contextos donde la subalternidad epistémica se inserta en un entramado de subalternizaciones que sobrepasan y, a su vez, se anudan a la cuestión epistémica.

De allí que, aun cuando la investigadora se inscriba en un posicionamiento crítico, en el cotidiano de la tarea de investigación se observaron ciertas persistencias de esta configuración de la relación entre la universidad y los actores extra-universitarios que tensiona la idea del existir-con previamente planteada. Como señalan Fernández Álvarez y Carenzo (2012), allí opera una distancia ontológica y metodológica. Por un lado, la distancia ontológica demarca la separación entre el adentro y el afuera de la pertenencia a los movimientos populares pero también adentros y afueras en relación a las trayectorias biográficas disímiles (políticas, laborales, formativas, de género, clase), redundando en recelos de las organizaciones y en un cierto extrañamiento de los investigadores en el acceso a prácticas, sentidos y contextos que no les son “contemporáneos”. Por otro lado, la distancia metodológica se vive en la cotidianeidad del trabajo de campo entre quienes hablan y quien sistematiza, entre quienes relatan y

quien anota, entre quienes describen y también analizan y quien interpreta. Roles que demarcan las posiciones “naturales” en torno a la hechura de la investigación y que presentan resistencias a su reconfiguración por parte de todos los involucrados.

Estas distancias se entrelazan con una primacía epistémica de los investigadores en tanto a menudo son “externos” a los movimientos cuyas palabras, paradójicamente, poseen peso al enunciarse dado que se enmarcan en un conocimiento jerarquizado socialmente. A modo de ejemplos extraídos del trabajo de campo, cabe citar la persistencia en la valoración de la palabra de la investigadora cuando intervenía en los momentos plenarios de los dispositivos estudiados, la búsqueda de la mirada de la investigadora como cita de referencia y autoridad para los militantes de base y las asimilaciones del trabajo investigativo con las figuras de la evaluación y del docente. Estos breves ejemplos dan cuenta de que el encuentro de reflexividades no se transita en el vacío sino en el marco de representaciones sociales sobre la ciencia y el cientista, expectativas acerca de la utilidad del conocimiento científico así como condiciones históricas y socio-biográficas particulares de todos los participantes. De allí la necesidad de la activa vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, [1973] 2008) respecto a los riesgos de la reproducción de relaciones de saber-poder en el trabajo de campo imbricadas en dichas representaciones.

Si bien las consideraciones anteriores respecto a las condiciones de producción del conocimiento parecerían invalidar las posibilidades de la intersubjetividad en un sentido fuerte, en la dinámica cotidiana del trabajo de campo también se encontraron momentos donde las distancias ontológicas, metodológicas y epistémicas se suspendían (al menos temporariamente). Cabe identificar dos instancias que evidenciaron la imposibilidad de la soberanía de la investigadora sobre su práctica, planteando vínculos en torno a la construcción de conocimiento en una dirección distinta a la del mandato universitario fundacional. En primer lugar, el momento de pautar los acuerdos y permisos con los informantes clave y las coordinaciones de los dispositivos de formación política resultó emblemático dado que la definición del rol del investigador estuvo lejos de ser unilateral, como si fuese su patrimonio exclusivo como único sujeto. Estos acuerdos iniciales implicaron la asignación de ciertas tareas a la investigadora que condicionaron los grados de participación-observación de las experiencias. Tal como se sostuvo en la Introducción, los roles asumidos variaron de la “investigadora-destinataria” de la formación a la “investigadora-coordinadora”, pasando por la “investigadora-sistematizadora”.

En segundo lugar, los análisis conjuntos en situación de entrevista y la puesta a consideración de herramientas del oficio del investigador en la redacción de memorias y sistematizaciones y la confección de registros fotográficos también constituyeron momentos de constatación de la existencia de múltiples reflexividades en juego en el proceso de construcción de conocimiento: la convergencia de la reflexividad de la investigadora en su calidad de miembro de una sociedad, la reflexividad de la investigadora como investigadora (con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos y sus habitus disciplinarios) y las reflexividades de los sujetos investigados (Guber, 2001). En este sentido, no se debe soslayar la importancia del factor temporal

dado que un trabajo de campo extendido en el tiempo volvía a la investigadora “más contemporánea”, revirtiendo parcialmente las distancias ontológicas, metodológicas y epistémicas mencionadas.

Siguiendo las imágenes arrojadas por estas experiencias dispuestas en direcciones distintas a las tradicionales, los investigadores pueden ser significados desde la concepción clásica de estudiosos y, al mismo tiempo, agregar su condición de estudiantes de los movimientos populares (Ouviña, 2015b). De lo anterior se desprende una ubicación del investigador como aprendiz de los “maestros” y “maestras” a los que se está estudiando al reconocerles la posesión de una interpretación propia y particular de la realidad social. Por lo tanto, la caracterización clásica del “estudioso” de los movimientos populares conduce a un doble olvido del sujeto. Quizás el más evidente – y profusamente trabajado en la bibliografía especializada – sea el olvido de los sujetos investigados devenidos “objetos” pasivos de la investigación conducida por un sujeto activo que “aplica” una batería de técnicas de observación, registro y análisis desde una posición de mínimo involucramiento. Empero, aquí se considera igualmente relevante el olvido del sujeto investigador en tanto se encuentra objetualizado en la relación consigo mismo ya que se comprende como “cosa-mente” impermeable a la subjetividad, la corporalidad y la emocionalidad del existir-con. Si la objetualidad implica ser pasible de indagación, todos los actores intervinientes en la producción de conocimiento se erigen en objetos, incluso el investigador que se halla en el imperativo de reflexionar sobre el proceso intelectual y humano transitado. Tal como indica la hermenéutica, la interpretación revierte en el investigador en los términos de “una comprensión de sí por el desvío de la comprensión del otro” (Ricoeur, [1969] 2003: 21).

La presencia de la valoración diferencial del saber del investigador en el marco de movimientos populares multisectoriales también amerita una consideración dado que podría referir a la internalización del mandato universitario que se registra a nivel social así como a una determinada tramitación de los vínculos de saber-poder internos a las organizaciones que se condensa en la figura de la investigadora (en su condición de universitaria, de clase media, mujer, docente). Por lo tanto, el existir-con debe ser leído desde la existencia de relaciones intersubjetivas que no se encuentran saldadas en el trabajo de campo. Si la construcción de subjetividades epistémicas constituye una de las apuestas alentadas en los dispositivos de formación política en estudio, no es posible esperar que las reconfiguraciones en torno al saber en la tarea investigativa sea una cuestión de mera declamación por parte de investigadores o un proceso unilateral de recolocación frente a los sujetos-investigados. De ser así, nuevamente se estaría asumiendo la soberanía del investigador ahora desde una perspectiva basada en la epistemología crítica.

1.1.3. Al rescate del investigador-humano: los posicionamientos políticos y éticos del investigador

Como se desprende de las reflexiones previas, la conciencia de la implicación por parte de los investigadores emerge en su vínculo con los sujetos investigados, alejándose de las pretensiones de objetividad a priori y neutralidad valorativa (Angulo Rasco, 1990). Ello no implica abandonar la rigurosidad y la validez en el acercamiento a la realidad: el criterio de verdad de una investigación es desplazado por la validez interna de la misma, el imperativo de una objetividad sin condiciones es reemplazado por la guía de la “objetividad posible” (Rodríguez Medela y Salguero Montaña, 2011) y la implicación del investigador como contaminante transmuta en reflexividad y objetivación de la proximidad efectivamente existente. Así, los investigadores que investigan en movimientos populares se encuentran entre la objetividad inalcanzable y el subjetivismo no científico, entre el alejamiento necesario para el pensamiento crítico y el acercamiento que redundaba en compromiso ético-político con la realidad investigada y una mayor y más rica significación de los datos.

En esta línea, se encuentra el llamado de la epistemología crítica a rescatar al investigador-humano (Lage, 2013) como parte de ese modo de existir-con. Una suerte de oxímoron si se piensa en los términos de la neutralidad y la objetividad que tienden a ennoblecer – y escindir – al investigador en detrimento del humano. Por el contrario, la categoría de investigador-humano reúne los mundos divorciados que se imbrican durante el proceso de investigación a partir del reconocimiento de la doble pertenencia al mundo científico (investigador) y al mundo social (humano). Pues, toda objetivación del mundo social que realiza el investigador se constituye, en el mismo gesto, en una subjetivación de sí como humano inserto en dicha realidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento pertenece a espacios y temporalidades específicas y a circunstancias que lo motivan, lo limitan y lo anteceden. Por lo tanto, el lugar de enunciación así como la biografía individual y colectiva de los sujetos adquieren relevancia, revirtiendo su descalificación como dimensión subjetiva.³

Por un lado, el encuentro con los sujetos de estudio produce un impacto subjetivo sobre la biografía del investigador-humano que le permite transitar lugares distintos a los del privilegio epistémico, lugares de reconocimiento, aprendizaje y solidaridad (Haber, 2011). En esa apertura del investigador-humano a los investigados-humanos se torna central la dimensión ética que involucra un respeto de los acuerdos iniciales establecidos con los movimientos, un manejo responsable de la información recabada y un vínculo con los otros investigados en términos de cuidado, respeto y acompañamiento. De allí que sea una “ética en acto” que se construye en el cotidiano del trabajo de campo – en las observaciones, en las entrevistas – y en el análisis de la información. En el marco de la investigación realizada, la reflexión ética se impuso a partir de una lectura “humana” sobre lo sucedido en momentos de entrevistas individuales donde las preguntas planteadas llevaron a ciertos entrevistados a recordar con pesar – y hasta con llanto – episodios dolorosos de sus vidas (violencia de género, muertes y adicciones de hijos, pérdidas de trabajo, etc.). Estos episodios interpelaban a la investigadora respecto a la responsabilidad de acompañar y dar lugar a esas emociones no buscadas, pero presentes al fin. Asimismo, se sucedieron otra serie de situaciones que igualmente convocaron una ética en acto: el acceso a información sensible respecto a

acciones de lucha futuras, “confesiones” de entrevistados que no estaban plenamente convencidos de su militancia, pedidos de ayuda para resolver problemas cotidianos que excedían a la investigación pero que mostraban una mirada sobre la investigadora como capaz de aportar ideas, saberes y contactos.

Por otro lado, el encuentro inter-subjetivo en torno a la producción de conocimiento resulta una ocasión para un accionar deliberado del sujeto investigador orientado a apuestas, convicciones y posicionamientos políticos que trascienden la mera conformación de un conjunto de enunciados científicos (Retamozo, Morris y Bracco, 2014). La estrechez de los vínculos entre ciencia y política es innegable, tal como lo enfatizaron los paradigmas de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1985; Rigal, 2008; Sirvent, 2004) y la investigación militante (Colectivo Situaciones, 2004). La elección del problema de esta Tesis responde, entonces, a una búsqueda científica y “humana” – que se volvió cada vez más consciente en el transcurrir del trabajo de campo – por fortalecer procesos organizativos y potenciar las experiencias pedagógico-políticas observadas, vía la puesta a disposición de los movimientos del arsenal de herramientas del oficio del investigador. En esta línea, las memorias y sistematizaciones fueron valoradas por los sujetos investigados como insumos importantes para la continuidad de sus prácticas en la posibilidad de réplicas de los dispositivos analizados y la transmutación de las entrevistas en encuentros de reflexividades generaron esbozos de reposicionamientos en los sujetos implicados.

A modo de cierre, cabe destacar que el cuestionamiento de la objetividad y la neutralidad valorativa generan una exigencia mayor para los sujetos investigadores en tanto se comprometen como científicos y humanos ante los sujetos con quienes trabajan y ante sí mismos en términos éticos y políticos. Este doble compromiso se manifiesta en la necesidad de seguir una ética de trabajo, colaborar con los procesos políticos de los movimientos desde el aporte de la reflexividad del investigador y el armado de materiales, vigilar los presupuestos político-ideológicos y teóricos a través de los cuales se escucha, se observa y se significa para no traicionar la experiencia en los análisis; y también reflexionar constantemente sobre la apertura subjetiva transitada.

1.2. Consideraciones sobre el dispositivo metodológico

Si se entiende al dispositivo metodológico como el modo global de operar en una investigación, y no se lo reduce a la mera dimensión técnico-instrumental, las estrategias de indagación, recolección de información y análisis intervinientes se encuentran imbricadas con las consideraciones epistémicas descriptas. En este apartado, se presenta en detalle el dispositivo metodológico a partir de la explicitación de sus dimensiones centrales.

1.2.1. Construcción del problema de investigación

El problema general en estudio remite a la interpretación de las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base en movimientos populares multisectoriales

pertenecientes al AMBA en el período 2011-2015.⁴ Este problema de investigación fue abordado desde el análisis de tres dispositivos pedagógicos de formación política correspondientes al MPLD, al MDS y al MNCI-Buenos Aires.

Se estableció como objetivo general interpretar⁵ las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base en movimientos populares multisectoriales del AMBA en el período 2011-2015. Siendo los objetivos específicos,

- Indagar las propuestas de formación política de militantes de base en movimientos populares multisectoriales en términos de la conformación de un dispositivo pedagógico.
- Reconstruir y analizar las dinámicas de construcción de subjetividades políticas en cuanto a las prácticas políticas cotidianas, las habilidades políticas y los sujetos políticos colectivos en juego en los dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base.
- Reconstruir y analizar las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas en cuanto a los saberes y sus operatorias en los dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base.
- Explorar el carácter multisectorial de los movimientos populares al interior de los dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base en relación a la construcción de subjetividades políticas y epistémicas.
- Identificar, a fin de caracterizar, continuidades y discontinuidades en las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas entre los dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base de los movimientos populares multisectoriales en estudio.

Las dimensiones de la experiencia que se desprenden de los objetivos mencionados son las siguientes:

- El proceso de conformación de dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base: génesis, actores, objetivos, contenidos, metodología, roles, producción de materiales, espacio.
- Las dinámicas de construcción de subjetividades políticas en los dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base en cuanto a las concepciones acerca de las prácticas políticas, las habilidades políticas y los sujetos políticos colectivos.
- Las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas en los dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base en términos de los saberes que circulan, los sujetos portadores de esos saberes y las operatorias epistémicas dispuestas por las coordinaciones.

- El carácter multisectorial de los movimientos populares y su expresión en el seno de los dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base.
- Los elementos comunes y diferenciales relativos a las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en los dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base en movimientos multisectoriales.

Asimismo, la Tesis se asienta sobre un presupuesto de carácter general y tres hipótesis específicas asociadas a la interpretación de los casos de estudio propuestos:

- El presupuesto general plantea, en el marco de las imbricaciones entre pedagogía y política, la equivalencia existente entre dos binomios: la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico. Entre estos binomios se establecen dos relaciones centrales. Por un lado, la política y la pedagogía se erigen como los conceptos de mayor grado de generalidad de los cuales se desprenden los discursos de lo político y lo pedagógico respectivamente. Por otro lado, en cuanto a la institucionalización de prácticas, *lo político* y *lo pedagógico* se inscriben en una dimensión instituyente y emergente mientras que *la política* y *la pedagogía* responden a prácticas instituidas. En la matrización de estos binomios se generan dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas.
- Una primera hipótesis de carácter específico apunta a que los movimientos populares alentaron – ya desde su génesis – el diseño deliberado de dispositivos pedagógicos de formación política en sentido estricto en el cruce de los binomios de la pedagogía y la política. La formación política también tiene lugar en las prácticas políticas cotidianas de los movimientos, entendidos como principio y sujeto educativo, aunque de una manera menos sistemática, más fragmentaria, con un carácter más individual y dependiente de la vorágine de la urgencia política. En el recorte temporal en análisis denominado “ciclo electoral”, se refuerza el armado de dispositivos de formación política en sentido estricto dada la necesidad de reafirmar los fundamentos político-ideológicos, re-encauzar consensos y generar la apropiación de una orgánica militante.
- Una segunda hipótesis señala que los dispositivos de formación política presentan emergencias en sus dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas vinculadas a lo pedagógico y lo político al cuestionar la correspondencia lógica entre maestros, gobernantes y posesión de un conocimiento académico-disciplinar y entre alumnos, gobernados y saberes populares, relativas a *la pedagogía* y *la política*. Estas emergencias portadoras

de orientaciones potencialmente transformadoras conviven en estos dispositivos con las repeticiones y reproducciones de lo mismo (la pedagogía y la política).

- Una tercera hipótesis refiere a la heterogeneidad inherente a movimientos populares multisectoriales donde se entrecruzan trayectorias de formación, militancia, clase social, laborales, migratorias y de género diversas; y, en consecuencia, una diversidad de saberes y sujetos con distintos niveles de politización, ideologización y formación. Por lo tanto, la multisectorialidad se expresa y se tramita en los dispositivos pedagógicos de formación política, siendo un aspecto que potencia y tensiona las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas.

1.2.2. Planteo de la estrategia general de abordaje empírico-conceptual

El desarrollo de la investigación que dio origen a esta Tesis supuso una estrategia general de abordaje cualitativa orientada a la exploración empírica y a la generación conceptual. La investigación cualitativa se consideró la lógica metodológica más pertinente para comprender en profundidad las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en un análisis intensivo de los procesos socio-históricos y político-pedagógicos intervinientes. De este modo, la metodología cualitativa penetra hermenéuticamente en las relaciones e interacciones entre actores, en sus marcos de referencia (el universo de sus significados, aspiraciones, creencias, valores, sentidos) y en la complejidad y multicausalidad del contexto donde las acciones humanas se referencian (Sautu, 2003; Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005; Souza Minayo, 2003). Es posible identificar dos grandes aspectos dentro de esta estrategia general, cuya demarcación no responde a la lógica de la etapización sino de la espiralización entre un “corpus teórico” y un “corpus empírico” (Sirvent, 2003).

Un primer aspecto consistió en la realización de un abordaje hermenéutico-interpretativo⁶ (Vasilachis de Gialdino, 2009; Ángulo Rasco, 1990; Briones, 1996) como camino de tematización, contextualización, comprensión, problematización y traducción de la empiria. Siguiendo a Ricoeur ([1969] 2003), la interpretación es el trabajo de pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal y realizar un ejercicio de sospecha de lo dado donde queda suspendida la validez universal de la representación subjetiva. Por lo tanto, símbolo e interpretación son conceptos relativos: hay interpretación donde existen sentidos múltiples y, al mismo tiempo, la pluralidad de sentidos se manifiesta en la interpretación.

En consecuencia, la hermenéutica implica un diálogo y una interacción entre el lenguaje de los actores y la terminología de los cientistas sociales, entre la vida cotidiana de los militantes de los movimientos populares y la vida académica de los investigadores. Y este diálogo se encuentra posibilitado porque la hermenéutica es tanto un método específico como un componente central de toda interacción social, utilizando el primero los mismos recursos que los sujetos investigados emplean para comprender su

accionar cotidiano. La doble hermenéutica establece que las interpretaciones del sujeto investigador refieren a realidades ya interpretadas (es decir, son de segundo grado). En esta dirección, resulta sugestiva la afirmación de Ricoeur ([1969] 2003) quien plantea que, para el investigador, la tarea de la interpretación no es otra que la de “volverse contemporáneo” (al texto, al caso, al fenómeno) de modo de apropiarse de un sentido que le era ajeno; una contemporaneidad que no solo debe comprenderse en términos de lejanías históricas sino también de distancias de mundos de vida en un mismo presente histórico.

En el marco de este aspecto hermenéutico-interpretativo, se realizó una recopilación bibliográfica de antecedentes investigativos del área de estudios sobre acción colectiva y movimientos sociales y educación; y, adicionalmente, se llevó a cabo un rastreo teórico de categorías vinculadas a la Teoría Política y las Pedagogías Críticas. Cabe señalar que la revisión de las interpretaciones vigentes en el campo científico se alejó de una convicción de “pureza categorial” que implicara la elección de una única perspectiva teórica de análisis. La apuesta aquí planteada asumió el desafío de pensar desde prácticas político-pedagógicas concretas; una apuesta que traccionó la necesidad de la multirreferencialidad conceptual dentro del amplio arco del pensamiento crítico. Así, la noción de “caja de herramientas” de Foucault ([1981] 2000: 85-86) invita a significar la teoría como una máquina de interrogar y como una caja de herramientas que permite operar en y con el pensamiento para acercar una mirada de la realidad estudiada sirviéndose de ciertas categorías, conceptos, ideas – pero no sistemas conceptuales – que sean útiles para la intelección, en este caso, de la compleja “maraña” de los fenómenos político-pedagógicos actuales.

Por lo tanto, la revisión de este corpus teórico se imbricó con el trabajo de campo bajo el supuesto de que la razón hermenéutica es siempre una razón situada que se desenvuelve, opera y se desarrolla dentro de un contexto y una tradición histórica (Leyva, 2012). De allí que el objetivo no fuera encontrar elementos en la empiria para ejemplificar una teoría definida de antemano, sino poder “leer” la empiria – penetrar en los sentidos de los sujetos estudiados – ubicando al objeto en una red de interpretaciones y significaciones que abrieran a un proceso de traducción y favorecieran la construcción de un nuevo conocimiento en relación a los casos de estudio.

De lo anterior se desprende el segundo aspecto de la estrategia general que refiere a la dimensión empírica basada en el desarrollo de un estudio de casos múltiples (Yin, 1994) o estudio colectivo de casos (Stake, 1999). Concretamente, se tomaron tres dispositivos de formación política pertenecientes al MPLD, el MNCI-Buenos Aires y el MDS, ya presentados en la Introducción. Siguiendo la clasificación de Yin (1994), se realizó un estudio de casos múltiples de tipo instrumental donde los casos fueron seleccionados por compartir ciertas características propias del universo y, de este modo, permitir responder inquietudes que excedieran a las experiencias en cuestión requiriendo, sin embargo, su análisis para comprender el problema general y generar conocimiento en torno a las preguntas de investigación (Stake, 1999). Esta opción metodológica se consideró adecuada para la realización de un abordaje interpretativo de un objeto de estudio poco

frecuente, con un cúmulo limitado de antecedentes investigativos, inscripto en el contexto de vida cotidiana de los sujetos y planteado en torno a preguntas-problema relativas al cómo y el por qué (Forni, 2010).

Ahora bien, el tratamiento de la empiria no buscó una comparación a modo de un inventario de similitudes o divergencias. Esta decisión fue sustentada en una cierta inconmensurabilidad entre los casos seleccionados referida a la escala disímil de los movimientos, las distintas trayectorias de sus área de formación (en términos de su antigüedad, su sistematicidad y regularidad), las formas particulares de armado de sus dispositivos de formación política y los distintos acuerdos de ingreso al campo que influyeron en la profundidad del acceso a la empiria y en los vínculos forjados con los participantes.⁷ Asimismo, operaron consideraciones de tipo ético-políticas dado que una comparación a modo de inventario corría el riesgo de generar interpretaciones dicotómicas – en términos de bueno y malo –, exponer información sensible para los movimientos, y atentar contra la tarea de la unidad del campo popular que reenvía a los posicionamientos políticos de la investigadora.

Por lo tanto, el estudio colectivo de casos persiguió un doble objetivo. Por un lado, los casos múltiples contribuyeron a ganar en la comprensión de las singularidades de los casos particulares. Por otro lado, permitió trazar vínculos más generales entre casos a los fines de interpretar ciertas líneas de emergencias comunes en torno a las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos de formación política. Este diseño metodológico colocó a la investigadora frente a la complejidad de operar entre la recuperación de la singularidad de los casos de estudio – abordada en esta Tesis en términos de la mención de “improntas” específicas de cada dispositivo – y la puntualización de continuidades entre los mismos que focalizaran en lo común antes que en lo particular.

Aun reconociendo la especificidad de los casos seleccionados y los límites del dispositivo metodológico elaborado para la generalización, esta Tesis se propuso ampliar y profundizar la interpretación sobre dispositivos de formación política en movimientos populares realizada en la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) a partir de la extensión a dos nuevos casos de estudio que habilitaran la generación de categorías con carácter explicativo para teorías de alcance medio con significatividad, transferibilidad y representatividad teórica. En este sentido, la estrategia de casos múltiples aporta a la reflexión teórica y la generación conceptual por medio de la replicación y la extensión entre casos particulares (Martínez Carazo, 2006). La consideración de los fenómenos en su especificidad – propia de la lógica cualitativa – no impide el rescate de ciertas herramientas conceptuales de comprensión que se consideran pasibles de ser utilizadas para la lectura de otros casos; esto es, la posibilidad de tender puentes entre casos en tanto algo del orden de lo general se encuentra operando en lo particular.⁸ Esta intencionalidad se vio reforzada por los hallazgos encontrados en la construcción de una historia específica de la formación política⁹ donde se observaron vinculaciones fundacionales entre los movimientos en estudio en la construcción de sus primeros dispositivos de formación, demarcando una historia común en el plano formativo.

De la población concerniente a los dispositivos pedagógicos de formación política en movimientos populares en el AMBA, se realizó una muestra intencional para la selección de casos en función de los criterios expuestos a continuación. Por una parte, se privilegiaron los contactos previos con informantes claves y la existencia de condiciones organizacionales que facilitaran la accesibilidad en relación a la relativa cercanía geográfica y a la receptividad a la investigación. Por otro lado, se evaluó la existencia de un taller de formación política de militantes de base activo al momento de llevar adelante el trabajo de campo, de modo de poder analizar una experiencia contemporánea en situación de vida cotidiana de los sujetos involucrados. Finalmente, se ponderó la elección de casos centrales (Forni, 2010) con carácter ejemplificador en función de su capacidad para particularizar el problema en estudio, su cualidad descriptiva para proveer una base empírica relevante y su valor heurístico para la interpretación y comprensión del objeto. Se buscó así la significatividad de las trayectorias de formación política así como de los movimientos populares y los encuadres nacionales en el marco de los cuales se originan los dispositivos de formación.

Una última consideración remite a las implicancias metodológicas de la íntima relación entre dispositivos de formación política y movimientos populares en los cuales los primeros se encuentran emplazados. A pesar de ser un recorte necesario para contribuir a la factibilidad de esta investigación, cabe relativizar los grados de autonomía de los dispositivos de formación. De lo contrario, se negaría la condición de principio y sujeto educativo a los movimientos populares y se soslayaría la organicidad de los dispositivos en análisis respecto a la totalidad mayor en la que se inscriben señalada en la literatura especializada y observada de modo directo durante el trabajo de campo. En este sentido, aun atentos a la especificidad de los dispositivos pedagógicos, es posible sostener su condición de analizadores del movimiento en su conjunto generando la difusión de los límites entre el adentro y el afuera de este espacio-momento intencionalmente pedagógico.

1.2.3. Técnicas de recolección de la información

La construcción de una base empírica rica y profunda en relación a los casos de estudio que permitiera la imbricación con el trabajo interpretativo contempló la triangulación de técnicas metodológicas cualitativas; específicamente, se realizaron observaciones, entrevistas en profundidad y análisis de documentos. Se procuró así una comprensión más completa del objeto a partir de la integración de diversas perspectivas, la búsqueda de consistencia de los datos, la contextualización de los procesos y la complementación de los aportes de cada técnica. Máxime, en el marco de un estudio de casos donde emerge el problema de la validez y la confiabilidad de los datos (Stake, 1999; Yin, 1994).

La utilización de estas técnicas se enmarcó en un trabajo de campo – el “corazón” de esta Tesis – que requirió de una presencia extensa de la investigadora en las experiencias. Si bien no se llevó a cabo un trabajo etnográfico en sentido estricto, la indagación realizada comparte algunas de sus características en cuanto a la convivencia prolongada – de modo más o menos intensivo de acuerdo al caso de estudio – en la vida cotidiana de

los sujetos investigados, la inevitabilidad de la implicación, la flexibilidad del diseño metodológico y la laxitud de los marcos teóricos. El trabajo de campo así planteado posibilitó el acceso a las prácticas político-pedagógicas, las perspectivas de los actores sobre las mismas y al universo de referencia compartido – y no siempre verbalizable – habilitando el registro de “lo informal, lo intersticial, lo no documentado” (Guber, 1991: 69) así como la integración de las categorías nativas junto con las académicas (Rockwell, 2009).

En un intento de sistematización retrospectiva, el proceso de recolección de la información se dividió en tres grandes “entradas a campo” coincidentes con el desarrollo de cada uno de los dispositivos de formación política estudiados, aunque el inicio y el final del contacto con los movimientos y sus militantes excedieron – hacia atrás y adelante – la temporalidad específica de la formación. La primera entrada correspondió al trabajo de campo realizado durante tres semanas en los meses de noviembre y diciembre del año 2012 que tuvo como centro los Encuentros de formación política del MPLD. El segundo ingreso se articuló en torno a la participación en la X Escuela de la Memoria Histórica del MNCI desarrollada entre el 12 y el 19 de julio del año 2014. Finalmente, la tercera entrada se extendió entre marzo y octubre del año 2015 en el marco de la Escuelita de formación política del MDS.

Desde el diseño de investigación, cada entrada fue planteada con una lógica común que sufrió variaciones en su ejecución de acuerdo a los casos de estudio.¹⁰ La aproximación a los movimientos, y en particular a los dispositivos pedagógicos de formación política, se generó a partir del contacto con informantes clave y un acercamiento a las áreas de formación para la construcción del *rapport* (Taylor y Bogdan, [1987] 1994) donde se explicitó la propuesta de investigación, se identificó conjuntamente el dispositivo de formación política en el cual intervenir y se trabajaron los permisos y acuerdos. La participación de la investigadora en los dispositivos estuvo enmarcada en la observación participante de los encuentros, mientras que la realización de entrevistas se ubicó hacia el final del desarrollo de los dispositivos siguiendo un criterio deliberado: la previa participación-observación en la formación nutría la situación de entrevista en términos de inquietudes y preguntas surgidas de la observación abierta, generaba vínculos de mayor confianza entre los sujetos investigados y la investigadora y, además, permitía a los entrevistados una visión de totalidad de la formación requerida por el objeto de estudio planteado.

La técnica de observación se consideró pertinente debido al interés particular de esta Tesis por captar las interacciones sociales y la asunción de roles en situaciones y entornos de vida cotidiana. La observación presentó un deslizamiento flexible entre participante-como-observador y observador-como-participante (Flick, 2004) dado que los límites que mediaban entre observación y participación se tornaron difusos en relación a los grados de involucramiento, el control sobre los escenarios de observación, la profundidad de los vínculos con los informantes y la asunción de responsabilidades concretas en la formación.¹¹ Si bien las observaciones no contaron con ejes de indagación pre-definidos – siendo “observaciones no estructuradas” (Scribano, 2007) –, a modo de reconstrucción de lo realizado en el trabajo de campo se puede sostener que las observaciones se centraron

en la descripción del lugar, la estructuración del espacio, los saberes puestos en juego, las actividades y dinámicas propuestas por las coordinaciones, las interacciones verbales y no verbales en términos de relaciones de saber-poder, la direccionalidad de las miradas como marcas de criterios de autoridad, los grados de participación e involucramiento de los militantes, la conformación de lo grupal y las referencias explícitas a la prácticas políticas cotidianas.

Esta técnica de recolección buscó aportar una visión holística del contexto material y simbólico en el cual se inscribía la acción intencionalmente pedagógica, disparó preguntas asociadas al rol de la investigadora y a la desnaturalización de la situación de vida cotidiana observada, fue antesala para la espiralación entre teoría y empiria y alentó la toma de decisiones metodológicas como la confección del instrumento de entrevista y el armado de la muestra de entrevistados. De modo subsidiario, la observación participante se utilizó para recabar información en otros espacios-momentos adyacentes al dispositivo como reuniones de planificación, momentos “menos formales y más cotidianos” que se sucedían antes y después de la formación, otros dispositivos que tenía lugar en paralelo, prácticas políticas cotidianas como marchas, instancias de deliberación interna (plenarios, asambleas) y recorridas por territorios y espacios prefigurativos.¹²

Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas a militantes participantes de los dispositivos de formación. Se realizó una muestra intencional no probabilística que contempló tanto a la coordinación como a sus destinatarios, combinada con una muestra de oportunidad (Guber, 2005) basada en la mayor receptividad de ciertos militantes a participar de la instancia de la entrevista.¹³ Adicionalmente, en la búsqueda de una aproximación más global al proyecto político-pedagógico y suscribiendo a una concepción amplia de lo pedagógico, se realizaron entrevistas a miembros de las áreas de formación, referentes políticos y otros militantes que no habían asistido a los dispositivos. En total, se realizaron 56 entrevistas en profundidad: 18 en el MPLD, 17 en el MDS y 25 en el MNCI-Buenos Aires.¹⁴ El tamaño de la muestra no fue establecido en términos de cumplimentar un cierto número de entrevistas, respondiendo centralmente a su significatividad para acceder a un conjunto de sentidos, vínculos e interacciones dentro de un determinado contexto y a un criterio de saturación teórica (Berteaux, 1988; Kornblit, 2004).

Si bien tanto la entrevista en profundidad como la observación participante invitan a adentrarse en las interpretaciones de los actores, una ventaja de la entrevista radica en indagar aspectos no visibles a la observación a partir de una práctica eminentemente comunicativa, tales como las expectativas y motivaciones profundas de los sujetos, los modos en que ven, clasifican y experimentan el mundo y las apropiaciones particulares de la experiencia (Maraldi, Archenti y Piovani, 2007). El instrumento de recolección de datos confeccionado a tal fin se centró en tres grandes ejes de indagación que orientaron las preguntas y permitieron la organización posterior de los registros.¹⁵ Un primer eje referido a las expectativas, creencias, valores y categorizaciones en torno a la formación política en sentido amplio y estricto. Un segundo eje basado en el carácter multisectorial de los movimientos y su expresión en los dispositivos de formación política en términos

de los sentidos, valores y categorizaciones que circulaban en relación a militar y formarse con compañeros que poseían otras trayectorias. Un último eje apuntó a los sentidos, los valores y las categorizaciones en relación a los conceptos de política, poder y Estado.¹⁶

Finalmente, durante el trabajo de campo se recurrió a la identificación de documentos¹⁷ como fuentes secundarias que complementarían la información obtenida. Estas fuentes aportadas por los movimientos poseen la ventaja – en relación a las técnicas anteriores – de su no reactividad frente a la presencia de la investigadora. Cabe destacar el análisis de los materiales de apoyo de los dispositivos de formación política (cuadernillos y libros) y las planificaciones originales y ajustadas realizadas por las coordinaciones. Allí, aparecen sentidos y significaciones asociados a la selección de saberes, las dinámicas propuestas para abordar esos saberes y los proyectos político-ideológicos en los que dichos saberes se inscriben. Para contextualizar los dispositivos de formación política en el marco amplio de los movimientos, se recabó información en un conjunto de documentos más generales – de carácter escrito, visual o audiovisual – como publicaciones de sus páginas web, comunicaciones, declaraciones, cartillas, panfletos, documentales y revistas.¹⁸ Particularmente, se privilegiaron los materiales referidos a los fundamentos político-ideológicos, los proyectos político-pedagógicos y la historia de las organizaciones y de la formación política. A estos documentos, se agrega – como fuentes primarias – la elaboración de memorias y sistematizaciones de los dispositivos de formación política estudiados y un incipiente registro fotográfico en vistas a plasmar la distribución espacial de los actores, el uso de recursos pedagógicos (pizarrón, papelógrafos, líneas de tiempo, etc.), las dinámicas grupales y las místicas.

1.2.4. Técnicas de análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información implicó un proceso de abstracción creciente en la organización y clasificación de la información de modo de tender puentes entre la producción de la base empírica y las coordenadas teóricas revisitadas. El desafío de este diseño de investigación consistió en alcanzar un cierto “salto” cualitativo en términos de dotar de sentido a los datos colectados que se presentaban a la investigadora como una oferta relativamente abierta de significación (Mazza, 2013). Este proceso complejo de construcción de sentido en relación a la oferta disponible de significación operó por inducción analítica de modo tal que los conceptos generales y orientadores del marco teórico ordenaran y guiaran tanto el trabajo de campo como el análisis pero – simultáneamente – se dejaron resignificar por estas instancias (Souza Minayo, 2002).

En sintonía con esta concepción de la investigación como espiral entre teoría y empiria, el análisis de los datos no fue abordado como una etapa posterior escindida de los aspectos teórico-interpretativo y empírico propios de la estrategia general ya explicitada. Inclusive, ciertos análisis surgieron en el propio contexto del trabajo de campo en los dispositivos de formación política. La mecánica del análisis adquirió un cariz marcadamente artesanal vinculado a la lectura y relectura de los registros de

observaciones y el material documental, la observación aguda del registro fotográfico y los documentos audiovisuales y la escucha atenta de los relatos en las transcripciones de las entrevistas de modo de rastrear los sentidos que insistían en su repetición, que se presentaban como novedosos y que traducían o cuestionaban conceptos del marco teórico en construcción en clave de categorías nativas. Desde allí, en un proceso iterativo, se identificaron rasgos, se armaron configuraciones y se plantearon hipótesis interpretativas y teorizaciones.

Frente a las inquietudes acerca de que los procesos de construcción de sentido no se limiten a la descripción de la empiria y, al mismo tiempo, no la traicionen en su teorización, cabe destacar la utilización de algunos recursos de análisis para la interpretación directa o la generación de categorías que resultaron ser fructíferos: las “historias de los casos”, las escenas y las sistematizaciones. En conjunto, resultaron herramientas de análisis satisfactorias en vistas a articular tres niveles de análisis simultáneos puestos en juego en esta Tesis: la dimensión estructural que refiere a las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se inscriben los movimientos populares en estudio interviniendo también en el plano de los dispositivos de formación política; la dimensión procesual que apunta a la experiencia, los sentidos y las prácticas relativas a la génesis y desarrollo de los dispositivos de formación política seleccionados; y por último, la dimensión subjetiva de la experiencia concreta de los militantes involucrados en la formación política.

La reconstrucción de las historias de los casos conformó un recurso central para el análisis. Como señala la literatura metodológica, la dimensión contextual adquiere una relevancia particular en los estudios de caso (Forni, Gallart y Vasilachis de Gialdino, 1993). La naturaleza difuminada de las fronteras entre el caso y su contexto exige un ejercicio de establecimiento de límites y un ordenamiento del contexto para la construcción de la “historia de los casos”. Por un lado, se construyó una etapización vinculada al nivel macro en la cual situar la génesis y desarrollo de los movimientos populares en el AMBA en general y de los casos de estudio en particular. Asimismo, se armó una segunda etapización específica del derrotero de la formación política en esos movimientos populares para ganar en la comprensión del objeto-problema. En ambos casos, se combinaron dos escalas temporales (Sautu, 2003). Una situada entre los años 2011 y 2015 que corresponde al recorte temporal del problema; y, en un gesto de complementación, una escala más extensa concerniente al devenir de los movimientos populares y sus áreas de formación desde finales de la década del noventa que enriqueció el abordaje del contexto específico del recorte temporal. Se construye así un “presente histórico” (Rockwell, 2009) que no funciona como mero relato de circunstancias históricas sino como la reconstrucción de un entramado donde las huellas y las contradicciones de los procesos históricos son incorporadas en función del problema de investigación.

En segundo lugar, la lectura y re-lectura de los registros de observación y de los análisis conjuntos en las entrevistas individuales sobre momentos específicos de la formación convocados especialmente por la investigadora condujo a la construcción de escenas como recurso para el análisis de concepciones, sentidos y prácticas relevantes a

los fines del problema en estudio. El armado de una escena a partir de la empiria implicó un gesto interpretativo basado en el recorte, la selección y la puesta aparte de un momento de la formación de modo de poder narrarlo, problematizarlo y analizarlo para finalmente reubicarlo en el conjunto de los datos cargado de mayor significado. La naturaleza micro y singular de las escenas – y hasta una suerte de indeterminación, imprevisibilidad y fugacidad en su posibilidad de plasmación frente a la investigadora – no las descalifica como operadores de significación en tanto dialogan con la totalidad del campo de observación y organizan su interpretación. La potencialidad de las escenas radica en habilitar interpretaciones complejas y no lineales que recuperen detalles que podrían pasar inadvertidos en el marco de un abordaje más totalizador, contribuyendo así a lecturas relacionales y situacionales que se enfrentan a los múltiples sentidos – a veces hasta contradictorios – puestos en juego en una misma trama. Adicionalmente, las escenas conducen a la articulación de teoría y práctica a partir de una mutua interpelación, generando modos de análisis más horizontales que anudan materialidad y pensamiento (Greco, 2013). A punto tal que, en algunas de las escenas construidas en esta Tesis, el sujeto-investigador se presenta explícitamente como integrante de la trama de significación (aunque siempre lo sea).

Por su parte, las sistematizaciones (Jara, 2008; Torres Carrillo, 2008) realizadas para los tres casos de estudio funcionaron como otro recurso de análisis de la información, independientemente de las particularidades que asumió la sistematización en cada movimiento.¹⁹ Las sistematizaciones operan como un “puente” que media entre la empiria colectada y el corpus teórico, contribuyendo al salto interpretativo. Esto es así dado que permiten un primer ordenamiento del material de campo, una reconstrucción densa de las experiencias y una recuperación crítica de la historia de los movimientos en la cual inscribir la sistematización del dispositivo de formación. Al requerir una lectura cercana a la empiria en la cual las categorías teóricas no emergen de modo explícito, si bien informan la sistematización, conforma un primer ejercicio de análisis que actúa como posterior salvaguarda frente al riesgo de un teoricismo alejado de las prácticas político-pedagógicas efectivamente observadas.

Finalmente, se aseguraron instancias de validación y control intersubjetivo de las interpretaciones parciales tanto por parte de la comunidad académica como de los sujetos investigados. La triangulación de investigadores fue realizada mediante la socialización de los análisis provisionales en equipos de investigación que abordan líneas temáticas afines.²⁰ Asimismo, se generó un diálogo entre las interpretaciones y reflexividades de la investigadora y aquellas de los sujetos investigados en base a cuatro instancias: la puesta a consideración de memorias, sistematizaciones y registros fotográficos; la socialización de las interpretaciones preliminares por parte de la investigadora en las entrevistas individuales;²¹ el uso de la técnica de análisis de documentos que no presenta reactividad frente al investigador; y, adicionalmente, las conversaciones informales se presentaron como una potente instancia de validación. A esta enumeración cabe sumar la reflexión de la investigadora sobre el nexo socio-

histórico que la enlaza con los sujetos estudiados – expresada en la Introducción y en los Apuntes epistémicos en este capítulo – que también se erige en un ejercicio de validación, objetivación y vigilancia epistemológica.

3 En línea con este análisis, se encuentran los conceptos de corpo-política y geo-política del conocimiento (Mignolo, 2007) que plantean un conocimiento geopolítica y biográficamente situado. Así, discuten con las concepciones que postulan al conocimiento como resultado de una elaboración abstracta, de un sujeto investigador en solitario que produce conocimiento desde no-lugares y no-tiempos; es decir, un conocimiento descorporizado y deslocalizado que supone un borramiento de la relación entre sujeto productor de conocimiento, conocimiento producido y las relaciones de dominación/explotación/sujeción que atraviesan esa producción (Castro-Gómez, 2005; Mignolo, 2007).

4 Las distintas categorías que componen el enunciado del problema se explicitan en la primera parte de esta Tesis: el concepto de movimientos populares multisectoriales se presenta en el capítulo 2, las consideraciones sobre la formación política se expresan en el capítulo 3 y la noción de subjetividades políticas y subjetividades epistémicas se definen en el capítulo 4.

5 El uso del verbo interpretar se corresponde con la elección del abordaje hermenéutico-interpretativo a desarrollar en este capítulo.

6 Aquí se postula a la hermenéutica como parte de una estrategia epistémico-metodológica basada en términos generales en la comprensión y la interpretación del objeto de estudio. Excede los límites de esta Tesis introducir la génesis de la hermenéutica así como reponer sus múltiples acepciones y los debates dentro de la hermenéutica metodológica (hermenéutica metodológica fenomenológica de Alfred Schutz, hermenéuticas metodológicas analíticas de Karl Popper) y de la hermenéutica filosófica de la segunda mitad del siglo XX (la vía iniciada por Hans-Georg Gadamer y el camino trazado por Paul Ricoeur). Para ampliar sobre estos debates, véase: Leyva, G. (2012). “La Hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y teoría social hoy” y Velasco Gómez, A. (2012). “Hermenéutica y ciencias sociales”. En De la Garza Toledo, E. y Leyva, G. (eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura Económica-UAM.

7 Adicionalmente a las consideraciones esbozadas, la heterogeneidad de los movimientos populares es tematizada por el área de estudios en términos de matrices político-ideológicas (Svampa, 2010), tradiciones políticas (Freytes Frey y Cross, 2007) y gramáticas políticas (Natalucci, 2010, 2011).

8 Siguiendo la diferenciación realizada por Rockwell (1980) entre estudio de caso y estudio “en caso” – término que considera más apropiado – no se trata de estudiar la totalidad a partir de los casos sino adentrarse “en” casos que están determinados en alguna medida por la totalidad.

9 La historia de la formación política se encuentra presentada en el capítulo 5 de esta Tesis.

10 Dado que el vínculo con los movimientos populares no fue establecido unilateralmente por parte de la investigadora, tal como fuera desarrollado en este capítulo, cada una de las entradas supuso una especificidad propia en función de la duración del trabajo de campo, la proximidad lograda con las coordinaciones, los acuerdos establecidos y las expectativas sobre la presencia de la investigadora.

11 A este respecto, Guber sostiene lo siguiente: “Si la participación es entendida como una instancia necesaria de aproximación a los sujetos, que entraña la reciprocidad de comunicación y de sentidos, no tiene por qué ubicarse en las antípodas de la observación, la cual puede ser entendida, a su vez, como la disposición general del investigador hacia lo real: su conocimiento. Hablaremos, pues, de la observación participante concibiendo a dicho conocimiento no como una captación inmediata de lo real, sino como una elaboración reflexiva teórico-empírica que emprende el investigador en el seno de relaciones con sus informantes” (2005: 118-119).

12 En el Anexo II se encuentra un listado detallado de las observaciones realizadas por movimiento.

13 La muestra de oportunidad fue necesaria ante la negativa de ciertos militantes que participaron en los dispositivos de formación política. Las razones esgrimidas apuntaban generalmente a falta de tiempo vinculada a su militancia diaria y/o a sus obligaciones familiares; y, en algunos casos, a un cierto recelo frente a la grabación de la entrevista o la divulgación de su contenido.

14 A la realización de entrevistas se debe sumar un conjunto de conversaciones informales y espontáneas tanto en las formaciones, en ámbitos “menos formales y más cotidianos” conexos al dispositivo pedagógico y en instancias extra-formativas.

15 Este instrumento se fue perfeccionando y adaptando a medida que avanzaba el trabajo de campo dado que fue concebido como un apoyo instrumental flexible. En consecuencia, permitió hacer lugar a situaciones específicas de cada

movimiento, habilitar la posibilidad de recorrer nuevas líneas en función de la conversación con los entrevistados y volcar análisis preliminares para discutir con los entrevistados.

16 El instrumento de recolección de datos y el listado de entrevistados se encuentran disponibles en los Anexos I y II respectivamente. Las transcripciones de las entrevistas realizadas así como los registros de la observación participante y las conversaciones informales no serán publicados por decisión de la investigadora para proteger la identidad de los entrevistados y los usos de esa información, tal como fue pactado en los acuerdos y permisos con los movimientos.

17 El listado de documentos analizados por movimiento se encuentra disponible en el Anexo II.

18 En todos los casos, se realizó un rastreo con el fin de hallar una publicación periódica de modo de realizar un seguimiento de los movimientos para el recorte temporal seleccionado. En el caso del MPLD y el MNCI-Buenos Aires se identificaron publicaciones en formato revista: Nuestra Voz (2012-2014) y Revista Confluencia (2014-2015) en el primer caso y la revista Falta Menos para el caso del MNCI-Buenos Aires (2012-2015). En el MDS-FPDS, no fue posible encontrar una publicación de estas características. Estas revistas son interpretadas no solo como intentos de difusión de información crítica sobre la realidad sino también como instancias de auto-narración a partir de los problemas generales tematizados, las voces expresadas en sus páginas, las luchas históricas abordadas en las que inscriben su propia lucha y las posiciones adoptadas ante determinadas coyunturas.

19 Las precisiones sobre las formas asumidas por la sistematización en cada caso serán objeto del capítulo 7 de esta Tesis.

20 Puntualmente, el proyecto UBACYT 20020110200345 (2012-2015) “Conocimientos emergentes en propuestas pedagógicas alternativas desde la perspectiva decolonial” y el proyecto UBACYT 20020130200029BA (2014-2017) “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales”, radicados en la Facultad de Filosofía y Letras y dirigidos por la Dra. Anahí Guelman. Por otra parte, el proyecto UBACYT 20020110200094 (2012-2015) “Movimientos populares urbanos y acción cultural. Estudio comparativo de experiencias en el AMBA” y el proyecto UBACYT 20020130200171BA (2014-2017) “Pedagogía, política y acción colectiva. La dimensión político pedagógica de los movimientos populares urbanos en el AMBA. Estudio comparativo de experiencias de matriz político ideológica autonomista y nacional-popular”, radicados en la Facultad de Ciencias Sociales y dirigidos por la Dra. Daniela Paola Bruno.

21 En este sentido, coincidiendo con Guber, “la entrevista es, pues, una herramienta de recolección de información, pero como otras técnicas antropológicas y como el trabajo de campo, también una instancia de producción de datos” (2005: 163).

2. Un desplazamiento semántico, geográfico y político en la tradición de estudios sobre movimientos sociales: los aportes del concepto de movimiento popular

Las coordenadas teórico-conceptuales elegidas para abordar los casos en análisis se inscriben en la tradición de trabajos que postula la categoría de movimiento popular en el marco del área de estudios sobre acción colectiva y, particularmente, movimientos sociales. Esta categoría contribuye a la reflexión acerca de los marcos interpretativos desde los cuales leer los referentes empíricos seleccionados, cuyos antecedentes reenvían al ciclo de movilización popular contra la globalización neoliberal en América Latina inaugurado con el alzamiento zapatista que tuvo su correlato en la conformación de un denso entramado de organizaciones de los sectores subalternos.²² En este sentido, la utilización de la noción de movimiento popular demarca un desplazamiento semántico respecto a la idea de movimientos sociales, un derrotero geográfico en la recepción latinoamericana de un concepto importado de las academias norteamericana y europea, y un reposicionamiento político en cuanto a la delimitación de los movimientos pasibles de ser analizados bajo la égida teórica de esta categoría que compete con exclusividad a aquellas expresiones organizativas que cuestionan a las clases y sectores dominantes.

Partiendo del estrecho vínculo entre teoría y práctica que caracteriza a esta área de estudios, no es casual que la intensificación del uso de la categoría movimiento popular se sitúe en una actualidad latinoamericana correspondiente al recorte temporal de esta Tesis signada por la disputa en torno al significante “popular”. La recuperación de la nominación popular por parte de movimientos y organizaciones para auto-designarse – como en los tres casos de estudio aquí seleccionados²³ – se solapó con su reinstalación en el vocabulario político a partir de la serie de gobiernos que dominaron la escena de América del Sur en la primera década del siglo XXI y, asimismo, con una denostación de lo popular por ciertos sectores que le asignaron la valía negativa de “populismo”. De allí que el concepto de movimiento popular conlleve la posibilidad no solo de problematizar el vínculo entre lo popular-movimentista y lo popular-estatal sino también la distinción respecto a otras expresiones políticas y sociales colectivas de la sociedad civil de los últimos años – al menos desde el año 2012 en la Argentina – que persiguieron el objetivo de frenar procesos políticos de cambio e impulsar acciones de reivindicación de intereses en favor de los sectores dominantes (Gómez, 2014b) y fueron igualmente nombradas desde la noción de movimiento social.

Siguiendo una aproximación a los trabajos antecedentes a partir de sus desplazamientos geográficos, el estudio sistemático de la categoría movimiento social se inauguró en las academias estadounidense y europea en las décadas del sesenta y setenta nutrido de la irrupción de nuevos actores, identidades y repertorios vinculados a movimientos estudiantiles, feministas, pacifistas y ecologistas que proponían nuevos actores, identidades y repertorios que no remitían a un carácter estrictamente de clase ni tampoco podían interpretarse en base a la irracionalidad de las masas. Tal como sostiene

Melucci, las perspectivas clásicas de los fenómenos colectivos desde finales del siglo XIX y hasta la década del sesenta del siglo XX habían concebido a los movimientos sociales como “el agente histórico que marcha hacia un destino de liberación o como la masa sugestionada y bajo el control de unos pocos agitadores” (1994:155). Estas lecturas respondían a un conjunto de antecedentes teóricos poco sistemáticos recogidos principalmente de las tradiciones del marxismo, el funcionalismo y las teorías psicológicas de masas.²⁴

En este nuevo clima configurado en las décadas del sesenta y setenta, el abordaje de los movimientos sociales experimentó un notable desarrollo de la mano del paradigma norteamericano y europeo (Laraña, 1999). Pese a sus diferencias internas y el contraste entre sí, ambos paradigmas establecieron una “hegemonía epistémica” (Ouvina, 2015c) en las ciencias sociales: el norteamericano orientado a la lógica de la movilización y las oportunidades políticas; y el europeo basado en la significación cultural de los nuevos movimientos sociales.

Al interior del paradigma norteamericano, la teoría de la movilización de recursos²⁵ (McAdam, 1982; McCarthy y Zald, 1973, 1977) se propuso analizar la dinámica organizacional como uno de los factores determinantes del surgimiento y desarrollo de los grupos organizados. Particularmente, se centraron en la eficacia con la que se emplean recursos formales e informales disponibles – como redes de apoyo y líderes – e incentivos selectivos para maximizar las oportunidades de acción colectiva en un contexto de mercado con recursos limitados (Laraña, 1999). En la misma academia, el enfoque de las oportunidades políticas (Tilly, 1978, 1995, 2000; Tarrow, 1991, [1994] 1997) apuntó a las oportunidades y constricciones políticas del contexto nacional en el que surgen los movimientos sociales y su vínculo con el sistema político institucionalizado materializado en el Estado, los parlamentos y los partidos políticos. Entre las categorías más relevantes, se distinguen repertorio de acción colectiva (Tilly, 1995, 2000), ciclo de protestas (Tarrow, 1991) y estructura de oportunidades políticas (Tarrow, [1994] 1997). Así, se pretendía explicar el surgimiento de movimientos sociales en base a los cambios en la estructura institucional o en las relaciones informales de poder de un sistema político nacional dado, incorporando el contexto político y distanciándose de la teoría de la movilización de recursos circumscripita a las variables internas de los grupos organizados (Manzano, 2004).

Empero, es posible señalar ciertas convergencias al interior del paradigma norteamericano en términos de su énfasis común en la racionalidad, el interés y el cálculo estratégico como factores explicativos, la incorporación de la dimensión del poder en sus análisis, la débil referencia a aspectos culturales y la construcción de significados (especialmente en la teoría de la movilización de recursos) y la ausencia de problematización de la relación entre lo colectivo y lo individual.

Por su parte, el paradigma europeo fue hegemonizado por la denominada teoría de los nuevos movimientos sociales (Inglehart, 1977, 1979; Laclau, [1990] 2000, 2005, Laclau y Mouffe [1985] 2004; Melucci, 1994, 1999; Touraine, 1981, 1987; Offe, 1985, 1989). Su preocupación principal radicó en los procesos simbólicos, identitarios y cognitivos inscriptos en los movimientos sociales que confieren sentido a la participación y

explican, al menos en parte, su surgimiento, desarrollo y persistencia en el tiempo. De esta manera, se abandona el aspecto organizacional de corte instrumental de la academia norteamericana para focalizar en la gestación de marcos de significados, identidades colectivas y proyectos históricos para la sociedad. Interpretando que los nuevos movimientos sociales desplazan el centro de la conflictividad social fuera del movimiento obrero y las clases sociales, se abocaron al análisis de cuestiones simbólicas, culturales y posmateriales (Laraña, 1999). En estos aspectos simbólicos e identitarios residía el carácter antagonista, autónomo y utópico de los movimientos sociales en tanto posibilidad de crear nuevos códigos de significados alternativos a los de las instituciones políticas imperantes.

Estas matrices de análisis anglo-europeas arribaron con fuerza a las academias latinoamericanas en la década del ochenta, instalando la idea de movimiento social en su carácter de categoría importada. En ese marco, se identifican dos generaciones de estudios que se diferencian en función de los entramados conceptuales empleados, los referentes empíricos abordados y las condiciones de la recepción de los paradigmas hegemónicos. Reviste interés detenerse en la serie de autores que, en una de las derivas de la segunda generación de estudios, brindan elementos teórico-interpretativos para el acercamiento a los referentes empíricos surgidos en las últimas dos décadas en la región, problematizando el significante “movimiento social” y postulando la noción de movimiento popular.

A continuación se presentan, entonces, estas dos generaciones de estudios sobre movimientos sociales en América Latina a partir de las cuales se gesta y delimita un campo disciplinar en el cual se inscribe esta Tesis. El objetivo de este capítulo no busca un abordaje *in extenso* de estos distintos momentos y sus respectivos trabajos sino específicamente recoger las implicancias de la reciente categoría de movimiento popular en términos de los desplazamientos semánticos, geográficos y políticos involucrados en esta redefinición. En este sentido, el rescate de la categoría movimiento popular requiere una indagación específica – parcialmente realizada por las investigaciones precedentes – que establezca sus vínculos y distanciamientos respecto a la noción de movimiento social en tanto evoca la idea de “lo popular” igualmente difusa y polisémica que “lo social”, pero portadora de potencialidades analíticas para un abordaje situado.

2.1. Los estudios en, desde y sobre movimientos sociales en América Latina: las recepciones de un concepto importado

En la producción académica latinoamericana en, desde y sobre movimientos sociales,²⁶ se puede rastrear un corpus incipiente de estudios que tematizaron las movilizaciones colectivas populares en las décadas del cincuenta, sesenta y setenta enmarcados en la perspectiva funcionalista-modernizadora, el marxismo heterodoxo y la teoría de la dependencia²⁷ (Retamozo, 2010). Al igual que en el caso de la perspectiva clásica sobre movimientos sociales en Estados Unidos y Europa, algunos de estos análisis coincidían en plantear al movimiento obrero como unidad de análisis. Empero, ya en estos primeros estudios se vislumbran los escollos de la recepción acrítica de teorías con trayectorias

vinculada a otras latitudes, otros sujetos y otras sociedades dado que en América Latina los movimientos sociales no respondieron cabalmente a la clase obrera sino más bien a las clases populares en plural y en sentido amplio (Svampa, 2009).

La indagación más consolidada y sistemática referida a movimientos sociales se inició durante la década del ochenta. La primera generación de estudios recepcionó la producción contemporánea norteamericana y, fundamentalmente, la teoría europea de los nuevos movimientos sociales. Su productividad analítica resultaba afín a la activación de nuevos actores colectivos en el contexto latinoamericano de procesos de transición hacia la democracia que definían conflictividades, visibilizaban demandas y portaban identidades distintas a las del movimiento obrero. Los referentes empíricos eran movimientos de derechos humanos, comunidades eclesiales de base, movimientos indígenas e indígena-campesinos – como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) –, movimientos de mujeres y movimientos urbanos de carácter barrial en reclamo de vivienda y servicios públicos que ejercían su derecho a pertenecer a la ciudad.

Los tópicos y problemas abordados por esta primera generación se concentraron en la constitución y consolidación de un Estado de derecho en oposición a la dictadura; así se recortó la gobernabilidad, el consenso, la participación/representación y los procesos de institucionalización política como principales preocupaciones teóricas (Manzano, 2004). Partiendo de una separación entre sociedad civil y Estado, extrapolada de la teoría europea de la que eran tributarios, los movimientos sociales fueron ubicados en la primera y se distanciaban tanto del Estado como de los partidos políticos en función de su autonomía y la posesión de estructuras internas democráticas y participativas. Por lo tanto, la dimensión política constituyó el eje de análisis de estos trabajos, quedando en un segundo plano – que se retomaría en la segunda generación – las consecuencias de las transformaciones socioeconómicas (Lechner, 1996). Entre las principales obras, cabe destacar Calderón (1986), Calderón y Jelin (1987), Calderón y Dos Santos (1987), Camacho y Menjívar (1989), García Delgado y Silva (1989), González Bombal y Palermo (1987), Jelin (1987) y Palermo (1988).

La recepción de la teoría de los nuevos movimientos sociales como marco de intelección de las nuevas expresiones organizativas de la década del ochenta requiere ser problematizada. Desde la perspectiva de representantes de este enfoque como Alain Touraine, los movimientos sociales periféricos no cabían en la categoría de nuevos movimientos sociales: poseían un carácter defensivo frente a cuestiones asociadas a la explotación y la opresión, se observaba una ausencia de sujetos “autorreflexivos” capaces de auto-producir historicidad, carecían de autonomía frente al Estado y se inscribían estructuralmente en sociedades periféricas distantes de las posindustriales (Flórez-Flórez, 2007). Asimismo, la adjetivación de “nuevo” en relación a ciertas manifestaciones empíricas negaba una compleja y larga tradición de lucha propia de ciertos sectores – como los indígenas e indígena-campesinos – que invitaba a realizar análisis situados en la realidad latinoamericana.

El estancamiento de esta generación de trabajos durante la primera mitad de la década del noventa puede explicarse bajo la clave de lectura de la “orfandad teórica” propuesta por Svampa (2009). Esta orfandad se estructuró en torno al debilitamiento de los referentes empíricos que comenzaban a mostrar una fragmentación y focalización de sus demandas, formatos e identidades así como un nivel de visibilidad y organización menor y más esporádico; y, al mismo tiempo, a la imposibilidad de teorizar estas reconfiguraciones de las prácticas socio-políticas bajo la égida categorial del paradigma europeo. Esta situación se potenció con los efectos de las transformaciones sociales y económicas producto de las políticas neoliberales implementadas en la región que habían sido soslayadas como dimensión de análisis frente a la fuerza de la mirada centrada en el aspecto político, justificable en un contexto de reinstalación democrática. En pocas palabras, si los nuevos movimientos sociales europeos y estadounidenses de la década del sesenta y setenta se vinculaban con regímenes democráticos, eran de raigambre urbana y se orientaban a obtener mayores niveles de ciudadanía, consumo, autonomía y libertad, las diferencias respecto a América Latina resultan notorias. Retomando las apreciaciones de Sousa Santos:

Entre los valores post-materialistas y las necesidades básicas; entre las críticas al consumo y las críticas a la falta de consumo, entre el hiperdesarrollo y el sub (o anarco) desarrollo, entre la alienación y el hambre, entre la nueva clase media y las crecientemente heterogéneas clases populares, entre el Estado benefactor de la época keynesiana y el Estado autoritario, hay diferencias sumamente importantes (2008b:5).

Una segunda generación de estudios se conformó hacia finales de la década del noventa en vinculación con la preocupación por las repercusiones de la globalización neoliberal y la apertura de un nuevo ciclo de movilización popular. A los movimientos de la década del ochenta que postularon una reapropiación del espacio público y formas organizativas más democráticas, se sumaron en la década del noventa nuevos referentes empíricos. Frente a la exclusión, la desregulación y la fragmentación de la ciudadanía acompañada por una fuerte dinámica descolectivizadora, aparecía el fenómeno plebeyo de resistencia desde los márgenes “proclive a la acción directa, que apunta a la afirmación de lo popular en cuanto ser negado, excluido y sacrificado en aras del modelo neoliberal” (Svampa, 2008: 181).

Una respuesta a la orfandad teórica de los años previos se cristalizó en una serie de trabajos nucleados en torno al concepto de protesta social que implicaba el abandono de la categoría de movimiento social – propia de la teoría de los nuevos movimientos sociales – y la apertura a la recepción del paradigma norteamericano y, especialmente, los aportes de Charles Tilly. El grupo de estudios sobre *protesta social* y acción colectiva (GEPSAC) en la Argentina se convirtió en una destacada usina de producción en esta línea (Auyero, 2002; Giarraca, 2001; Lodola, 2005; Scribano y Schuster, 2001; Schuster, Nardacchione, Pereyra y Naishtat, 2005; *et. al.*). El abordaje de la protesta social modificó los diseños explicativos previos, considerados demasiado rígidos en tanto adjudicaban una continuidad identitaria y temporal a los actores y sus identidades colectivas que subestimaba el giro en las acciones colectivas en términos de su labilidad y evanescencia (su carácter episódico, indeterminado y de permanente novedad). En este sentido, este

nuevo esquema resultaba apropiado para el análisis de una acción colectiva atravesada por una fractura social evidente que se traducía en una pluralidad de actores, demandas, formatos e identidades.

Una deriva singular de esta segunda generación – y quizás también una respuesta a la orfandad teórica – se materializó en las investigaciones surgidas hacia finales de la década del noventa y, fundamentalmente, en los primeros años del nuevo siglo que optaron por conceptualizar el nuevo ciclo de movilización popular a partir de la recuperación del término movimiento social desplazado tanto de la academia como del ámbito político. Para ello, tomaron un conjunto de referentes empíricos que evidenciaban formas organizativas con un marcado componente de persistencia en el tiempo y de generación de identidades colectivas – que no anulaba el uso del andamiaje de la protesta social para otros casos – tales como movimientos indígenas e indígena-campesinos y los movimientos territoriales y de trabajadores desocupados.

En un esfuerzo de sistematización, Zibechi (2003, 2005) sintetiza las características distintivas de estos “nuevos nuevos” movimientos latinoamericanos: la apropiación material y simbólica del territorio a partir de la conquista de espacios físicos donde se asienta el movimiento y/o sus actividades productivas; la búsqueda de autonomía respecto a las instancias de representación colectiva clásicas como los partidos políticos y el Estado; la revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad de los pueblos, revitalizando la defensa de identidades invisibilizadas; la potencialidad pedagógica para formar sus propios dirigentes, crear instancias de educación formal a su cargo y postular al movimiento como totalidad formativa; el rol activo de la mujer y los niños en línea con la recuperación de las identidades sojuzgadas; la preocupación por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza basada en nuevas relaciones técnicas y sociales de producción que no cosifiquen al ambiente y que no reproduzcan relaciones de sometimiento y subordinación entre hombres; y, por último, la elección de formas de acción auto-afirmativas, tales como la recuperación de fábricas y la toma de tierras, alejándose de acciones meramente defensivas.

Una particularidad de estos autores radica en la recepción crítica de las matrices de intelección anglo-europeas y el intento de conformación de una tradición analítica situada. En consecuencia, se advierte una intensa búsqueda nominativa en vistas a conceptualizar la empiria a partir de una variedad de categorías como movimientos antisistémicos, movimientos emancipatorios, movimientos sociopolíticos, movimientos socioterritoriales, movimientos societales y movimientos (sociales) populares (Ouvina, 2015c). Estas adjetivaciones se alejan de la idea de “nuevos” movimientos sociales en tanto el estatuto de la novedad sería doble, siendo nuevos no solo respecto al movimiento obrero – tal como lo postulaba el paradigma europeo – sino también respecto a los movimientos sociales de la teoría de los nuevos movimientos sociales. Cabe citar en esta línea los aportes de intelectuales de la región que conforman un corpus rico y variado: Ceceña (2008), Dussel (2005), Escobar, Álvarez y Dagnino (2001), García Linera (2008), Gohn ([1992] 2009), Mançano Fernandes (2005), Quijano (2005), Sousa Santos (2008a, 2008b, 2010b), Svampa (2005, 2008, 2010), Tapia (2011), Zibechi (2003, 2005, 2007, 2008), *et.al.*

Aquí se halla un gesto intelectual por repensar la particularidad de los movimientos en y desde América Latina, revertir la recepción acrítica del consenso epistémico en torno a los paradigmas de origen anglo-europeo, abrir nuevas líneas de investigación poco exploradas tales como el vínculo entre movimientos y educación; y, adicionalmente, postular la necesidad de una generación conceptual situada. De lo anterior no se desprende la negación de los antecedentes del campo de estudio. Si bien ciertos estudios arriba mencionados carecen de referencias al paradigma norteamericano y europeo, otro conjunto de trabajos muestran una recepción crítica que resignifica categorías y hasta postula una complementariedad entre contribuciones de distinta extracción conceptual²⁸ en un eclecticismo teórico que está lejos de ser una cuestión de debilidad conceptual o pragmatismo (Svampa, 2009). Un ejemplo destacado de este diálogo entre perspectivas se encuentra en el análisis de García Linera, Chávez León y Costas Monje (2010) acerca de las estructuras y repertorios de movilización, la identidad colectiva, los registros culturales y los marcos interpretativos de los movimientos populares en Bolivia.

2.2. La construcción de una tradición de estudios en torno a los aportes del concepto de movimiento popular

En el marco de esta deriva inscripta en la segunda generación de estudios, se encuentra la interesante categoría de movimiento popular (Baraldo, 2008, 2009 y 2010; Michi, 2010a; Michi Di Matteo y Vila, 2012; Ouviña, 2015b, 2015c; Stratta y Barrera, 2009; Svampa, 2005; Vilas, 1994; *et.al.*) sujeta a un proceso de instalación conceptual y de recuperación por parte de organizaciones y movimientos para su auto-denominación. En cuanto al primer proceso, si bien se establecen ciertas pistas para la elucidación de la potencialidad de esta categoría, la teorización respecto a las implicancias del tránsito de la adjetivación “social” a “popular” se presenta aún poco trabajada.

A modo de ejemplo, Baraldo plantea una definición provisoria de movimiento popular como categoría descriptiva que designa “las expresiones organizativas que las clases subalternas han ido construyendo en sus confrontaciones durante la fase capitalista neoliberal; arriesgando como hipótesis que se trata de un modo de organización históricamente determinado en cuyo desenvolvimiento la lucha de clases sigue siendo un eje fundamental para su comprensión” (2010: 166). Por su parte, Michi entiende a los movimientos populares como aquellos “que expresan en sus temáticas, o articulan en su base social lo popular entendido como el producto de la explotación económica, la opresión política que en América Latina se expresa como pobreza” (2010a: 29). Ampliando estas definiciones, Michi, Di Matteo y Vila (2012) le asignan tres elementos constitutivos: la lucha contra formas de desposesión, opresión y explotación, el fuerte protagonismo de las clases subalternas y la autonomía del capital, del Estado, los partidos políticos, la Iglesia y las centrales sindicales.²⁹ A estos desarrollos, se suma la definición de Ouviña (2015b, 2015c) quien los presenta como “sujetos socio-políticos que, en sus procesos de resistencia y sus prácticas de autoafirmación militante, involucran el

despliegue y permanencia en el tiempo de acciones, relaciones y formas de organización popular que aspiran a prefigurar en el presente el proyecto de vida por el cual luchan” (Ouviaña, 2015c: 105).

Las definiciones citadas dan cuenta de cuatro componentes comunes para la comprensión de los movimientos populares: un sujeto particular asumido como las clases subalternas (en plural) que sustenta estas formas organizativas; un contexto de génesis vinculado al neoliberalismo que se extiende hacia atrás y adelante a partir de la conformación de un linaje que los hilvana con otras organizaciones y movimientos; la persistencia de la lucha de clases como eje fundamental, aunque no único; y la radicalidad política asociada a la disputa por las orientaciones del campo social en confrontación con las clases y sectores dominantes, trascendiendo los límites políticos, económicos y sociales impuestos por el orden vigente. Este último elemento es significado desde lecturas como la de Ouviaña (2015c) en términos de “prefiguración” dado que la ruptura de esos límites impuestos no es concebida como mera negación de lo existente sino también como anticipación de la sociedad futura a la que se aspira en la actualidad de la praxis por medio de acciones auto-afirmativas y la construcción de una institucionalidad de nuevo tipo en los territorios.

La potencialidad de la categoría movimiento popular había sido planteada como un hallazgo de la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) en tanto se desmarcaba de los abordajes clásicos y contemporáneos norteamericanos y europeos al mismo tiempo que encontraba en el corpus de investigaciones latinoamericanas la distinción de un tipo particular de movimientos sociales denominado movimientos populares.³⁰ Se pretende aquí avanzar – en línea con estas consideraciones así como con las definiciones arriba esbozadas – en la interpretación de las implicancias de la sustitución del adjetivo social por la alusión a lo popular a partir de señalar tres reconfiguraciones presentes en los trabajos que adhieren a esta categoría que dialogan con los estudios antecedentes del área: a) el movimiento popular como articulación de un entramado abigarrado de relaciones de explotación, subordinación y opresión que se traduce en la presencia del componente multisectorial; b) el movimiento popular como articulación de la clase y los actores populares, como anudamiento entre teoría de las clases sociales y teoría de los movimientos sociales; c) el movimiento popular como actor político que expresa un conflicto con las clases y sectores dominantes en torno a la afirmación de un sujeto negado y un proyecto de cambio social antagónico a la matriz moderno-colonial-liberal. En este sentido, la sobreimpresión de explotación, opresión y subordinación, los vínculos con las cuestiones de clase y la politicidad de los movimientos populares operan como tres claves de análisis que vislumbran los registros de la potencia del polisémico adjetivo popular.

En cuanto al primer elemento, si la teoría de los nuevos movimientos sociales postulaba que el sujeto protagónico no era el movimiento obrero sino los ciudadanos, la tradición nucleada en torno a la noción de movimiento popular cuestiona esa recepción – retomada por la primera generación de estudios latinoamericanos – en tanto asume al sujeto popular como protagonista. Lo popular expresa y articula la diversidad de sujetos resultantes de las relaciones de explotación económica, opresión política y dominación

de género, racial y étnica. De allí que Vilas (1994) sostenga que, en América Latina, lo popular remite a una conjunción de ingredientes socioeconómicos, político-ideológicos y culturales. El pueblo es “esa conjunción o intersección entre vida ruin y opresión política, injustamente impuesta, que implica en consecuencia una dimensión cultural e ideológica” (Vilas, 1998: 326 citado en Michi, 2010: 344). En este sentido, superar la reducción a la exclusiva dimensión económica reconoce el contexto de pérdida progresiva de la condición obrera como elemento aglutinador marcado por el neoliberalismo – aún a sabiendas del carácter siempre incompleto de “lo obrero” para representar al conjunto heterogéneo de actores populares en América Latina – y, más interesante aún, visibiliza un entramado complejo de explotación, subordinación y opresión³¹ expresado en un sujeto popular diverso y plural.

Baste recorrer los barrios periféricos del AMBA, en los cuales se emplazan los dispositivos pedagógicos de formación política en análisis, para observar esos territorios abigarrados donde convive entremezclado lo urbano con lo indígena y lo campesino, el machismo con los discursos, las organizaciones y los frentes en defensa de las mujeres, los trabajadores “formales” con los “informales”, los de la “economía popular”³² y los desocupados, los punteros políticos con los militantes de los movimientos. La pertinencia de nociones como abigarramiento responde a la complejidad inherente al mundo popular no solo en relación al entramado de condicionamientos sino también a las superposiciones – a la manera de estratos geológicos – al interior de cada uno de los mismos. Lo abigarrado señala, entonces, la coexistencia desarticulada de varios tiempos históricos, modos de producción, concepciones de mundo, lenguas, culturas y estructuras de autoridad (Tapia, 2010).

Esta condición abigarrada se traduce en movimientos populares plurales, abiertos, heterogéneos, multiformes e impuros. El componente multisectorial derivado asume una centralidad manifiesta para las hipótesis de esta Tesis en tanto involucra una pluralidad de sujetos, saberes, temáticas y terrenos de militancia al interior de los movimientos estudiados. Lejos de lecturas ingenuas, la multisectorialidad se presenta como un aspecto de apertura y articulación de los múltiples sujetos explotados, oprimidos y/o subordinados – sean indígenas, campesinos, desocupados, mujeres, trabajadores “informales”, trabajadores de la economía popular, obreros, estudiantes, migrantes y clases medias³³ – que es fuente de riqueza en términos políticos y epistémicos; pero también representa un elemento de tensión interna ya que no escapa a la posibilidad de la reproducción de las jerarquizaciones de los sentidos sociales dominantes.³⁴ La utilización del concepto “movimientos populares multisectoriales” a lo largo de esta Tesis, aún a riesgo de cierta redundancia en tanto lo popular como aquí se entiende es de por sí multisectorial, enfatiza este aspecto particular en el análisis de las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en los dispositivos de formación política. Como se desprende de lo anterior, lo multisectorial implica una reelaboración de esta categoría nativa presente en los movimientos: si desde su empleo nativo da cuenta específicamente de los sectores en los que se organiza la militancia (estudiantil, sindical, territorial, mujeres, jóvenes, etc.), aquí se retoma y resignifica el sentido

expresado por esta forma organizativa referido a la existencia de un sujeto popular plural donde se entrecruzan trayectorias de formación, militancia, clase social, laborales, migratorias y de género diversas.³⁵

Una segunda reconfiguración que conlleva la sustitución de la adjetivación “social” por “popular” se relaciona con la reinstalación de la clase como dimensión interviniente en los fenómenos sociales, abandonada por los análisis anglo-europeos y parte de la literatura latinoamericana (Stratta y Barrera, 2009). La vigencia de las clases sociales realza las continuidades en la historia de los movimientos sociales en América Latina en la cual la clase obrera cumplió un rol aglutinador y reconoce la centralidad del capitalismo como su telón de fondo (aunque articulado con otras opresiones y dominaciones). La postulación esbozada de un mundo popular abigarrado no es incompatible con la reincorporación de una perspectiva de clase, pero sí exige un desplazamiento de su abordaje clásico y estático, un descentramiento de la explotación como única determinación social y un cuidado en la imposición de categorías a referentes empíricos que no siempre responden a actores de clase. En este sentido, el análisis de clase requiere ser puesto en diálogo con una historia concreta y situada para evitar reduccionismos teóricos. Aquí se juega no sólo la resignificación de las perspectivas clasistas clásicas sino también la reversión de la cuestión colonial en el campo académico.

Por lo tanto, la inclusión de la clase social requiere repensar sus complejas relaciones con lo popular. Siguiendo a Hall (1984), lo popular ha sido utilizado a menudo como término más inclusivo que diluía el abordaje de clase; o, en sentido contrario, se buscó establecer una relación de uno a uno entre una clase y una forma de lo popular como categorías intercambiables. Como sostiene Munera (1993), de las clases oprimidas al pueblo existe la distancia entre la explotación y la dominación, entre las relaciones de producción y apropiación de la plusvalía y su carácter interviniente pero limitado para incorporar también los aspectos políticos y culturales comprendidos en el concepto más amplio de dominación.³⁶ Un movimiento popular no se define necesariamente por la posición de clase explotada y, adicionalmente, no está conformado de manera exclusiva por actores de clase. Lo popular refiere, en todo caso, a una alianza de clases, estratos y fuerzas sociales (a la multisectorialidad). En palabras de Gómez:

La clase es un horizonte para la práctica política y el discurso performativo. Pero que tales prácticas y discursos tengan por contenido identitario una “clase” y una serie de organizaciones homogéneas en su composición es una posibilidad entre otras. Un espacio de lucha atravesado por diferencias móviles parece ser un buen hogar para articular identidades y creencias diversas (2014a: 288).

En general, los trabajos que se proponen la vuelta a escena de la categoría de clase anudada a la noción de movimiento popular apelan a la recuperación del culturalismo inglés de Edward Thompson (Gómez, 2014a; Guelman, 2015; Michi, 2010a; Modonessi, 2010). Según estos estudios, las clases sociales no deben pensarse al modo clásico que respondía a una inteligibilidad estática – y previa a la empiria – que las asumía como espacios homogéneos a su interior, deduciendo las posiciones ocupadas por los actores de

las estructuras y, a su vez, las acciones y la conciencia subjetiva de las posiciones objetivas. A contramano, las clases sociales son interpretadas como relaciones dinámicas que se construyen en la lucha, el conflicto y la experiencia en cuanto se comparte una comunidad de situación, una comunidad de destino y un sentimiento de pertenencia a un mismo mundo que habilita la constitución de un sujeto colectivo (Seoane, Taddei y Algranati, 2010).

Además de desprenderse de una intelección a priori de las clases sociales, estos autores proponen un análisis que comprende la ubicación estructural de los sujetos – y lo que dichos sujetos hacen a partir y con dicha ubicación – desde una lógica que no responde a la necesidad histórica sino a la determinación parcial (Parra, 2010). En este sentido, y en una tensión entre una mirada objetivista y subjetivista, la posición estructural se encuentra mediada por la construcción subjetiva y la participación de los sujetos en los procesos culturales que se van sedimentando en el tiempo y dando forma a las identidades colectivas y a las formas en que se adquiere conciencia política. Por lo tanto, estructura y conciencia son dos factores coadyuvantes: “... lo estructural es tan importante como la conciencia que se adquiere de ello; lo subjetivo es resultado de una lectura, es decir, interpretación, de lo estructural y no puede prescindir de esa dimensión; es también una lectura que se lleva a cabo desde una posición dada en esa estructura” (Vilas, 1994: 326). En efecto, si la conciencia no es el reflejo mecánico de la estructura sino el resultado del acumulado de experiencia y la posición estructural, cabe postular la centralidad de los dispositivos de formación política en tanto instancias sistemáticas de trabajo subjetivo.

La tercera y última reconfiguración representada por el concepto de movimiento popular consiste en enfatizar su naturaleza política – que podría quedar invisibilizada por ciertas concepciones de lo social como adjetivación de movimiento – al disputar un proyecto político, social y económico distinto al hegemónico. Hall (1984) no deja lugar a dudas cuando señala que una definición del adjetivo popular no puede relacionarse con la descripción de actividades y cosas que realiza el pueblo dado que éstas varían de un contexto a otro. Por el contrario, el principio estructurador de lo popular radica en las relaciones de poder – de influencia y antagonismo – entre lo popular y lo no popular. En este sentido, la dimensión política se encuentra inscripta en la definición misma de la categoría movimiento popular. Así, al campo conflictivo potencial entre actores que conforman un mismo movimiento teniendo en cuenta el componente multisectorial, se adiciona el conflicto con los sectores y las clases dominantes. La vida de los movimientos populares transcurre, en consecuencia, en el marco de las dinámicas generadas en este doble entramado de interrelaciones complejas.

Esta observación reviste importancia en tanto cuestiona los antecedentes del paradigma europeo (presente en ciertas lecturas de la primera generación de estudios latinoamericanos) que postulan una génesis y anclaje pre-político de los movimientos sociales – en el terreno de la sociedad civil –, marcando una distancia entre lo social y la política entendida necesariamente como política estatal. De este modo, se establece una clara dicotomía entre movimiento social y régimen político. La existencia de movimientos sociales responde a la incapacidad del sistema institucional para dar

respuestas a los problemas del capitalismo tardío; y, por ende, la impugnación del sistema político por los movimientos es siempre desde afuera, cuestionándose su institucionalización como signo y causa del fracaso de los movimientos (Pérez y Natalucci, 2008). En esta clave, resulta sugestiva la adjetivación de los movimientos como “sociales” en tanto lo social operaría como supuesto ámbito único de génesis y desarrollo de los movimientos, fijándolos en un terreno apartado de la política.

Adicionalmente, el concepto de movimiento popular desanda los límites fijos entre sociedad civil y sociedad política al incorporar una dimensión política constitutiva del cotidiano, imbricando lo social y lo político. Esto implica un quiebre con los antecedentes anglo-europeos que postulan una concepción de la política de raigambre liberal y estadocéntrica.³⁷ Como señala Tapia (2011), estos movimientos desbordan los lugares estables de la política tradicional y desplazan la política de los lugares institucionalizados a otros núcleos de constitución de sujetos, politizando nuevos lugares y relaciones sociales. En este sentido, el vínculo entre política y mundo popular se encuentra mediado por la vida cotidiana, abriendo la posibilidad de hacer política desde lo social devenido político, de prefigurar desde el cotidiano. La noción de prefiguración es cercana al concepto de factualización de alternativas postulada por Tapia como “un arma de lucha dirigida a convencer al Estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo, la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas” (2011:60).

De esta imbricación entre lo social y lo político no se sigue la cristalización binaria de lugares y proyectos diferenciales entre los movimientos populares y el Estado que responderían taxativamente a *lo político* y *la política*, reproduciendo la escisión criticada en los antecedentes.³⁸ Cabe señalar que las relaciones entre Estado, movimientos y lo popular poseen una historia compleja en América Latina de acoplamientos y distanciamientos donde los gobiernos se mostraron refractarios, o bien adoptaron la retórica y/o la programática popular. La perspectiva de esta Tesis apunta principalmente a dilucidar la trayectoria, implicancias y potencialidades de lo popular-movimentista, acorde a las características de los casos de estudio, sin negar sus vinculaciones complejas con lo popular-estatal que signaron el ciclo electoral en análisis.³⁹

La naturaleza política del concepto movimiento popular se considera fundamental para la interpretación de las prácticas político-pedagógicas en clave de construcción de subjetividades políticas y epistémicas. Asumir la potencialidad de los procesos de subjetivación – es decir, de subjetividades emergentes – se imbrica con el reconocimiento de la condición transformativa de estos movimientos que antagonizan con el bloque de poder hegemónico, no siendo meros creadores de demandas que buscan el reconocimiento institucional desde afuera. Por el contrario, al aproximarse a los movimientos populares desde la subjetivación, reviste interés la dimensión disensual de sus prácticas en su confrontación con las formas de poder así como su capacidad transformativa a nivel cotidiano y macrosocial. Al anudar movimiento popular con subjetivación se alude ya no a cualquier movimiento social sino a aquéllos que repiensen y experimentan en sus prácticas y discursos la comunidad de un espacio, las criterios que determinan las fronteras de inclusión y exclusión y la igual capacidad para intervenir de

quienes habían sido marginalizados de este espacio (común) (Fjeld, Quintana y Tassin, 2016); un común ya siempre expuesto al conflicto, un común disputado, un común político y politizado donde se construyen subjetividades entre la multisectorialidad y el antagonismo con las clases y sectores dominantes.

2.3. Las afinidades entre el concepto de movimiento popular y el área de estudios sobre movimientos sociales y educación

Resulta llamativa la reiterada utilización de la categoría movimiento popular en investigaciones que buscan acceder a las prácticas socio-políticas de los movimientos desde el prisma de las pedagogías críticas. Máxime, teniendo en cuenta que esta noción no se encuentra presente con el mismo ímpetu en perspectivas más estrictamente sociológicas o antropológicas. De allí la inquietud respecto a la receptividad de la categoría movimiento popular (o movimiento social popular) en un conjunto considerable de referentes del área de estudios sobre movimientos sociales y educación en las academias argentina y brasileña (Baraldo, 2009, 2010; Bruno, 2016; De Mingo, 2014; Di Matteo, 2014; Gohn, [1992] 2009; Guelman, 2015; Korol, 2007; Marcon, 2012; Michi, 2010a; Michi, Di Matteo y Vila, 2012; Misoczky y Moraes, 2011; Ouviaña, 2015c; Ribeiro, 2008).

Una intuición teórica al respecto refiere a la afinidad entre las prácticas político-organizativas de los movimientos populares y el desarrollo de procesos educativos con jóvenes y adultos enmarcados en la corriente latinoamericana de educación popular (Di Matteo, Michi y Vila, 2012), las correspondencias conceptuales entre la teoría de los movimientos populares y la teoría pedagógica crítica; y, asimismo, las trayectorias biográficas y académicas de investigadores del área de movimientos sociales y educación en las cuales se imbrica educación popular y trabajo en y con movimientos populares. El propio Freire, en sus últimos escritos, acerca estos dos campos al convocar explícitamente la idea de movimientos populares ([1996] 2011) o movimientos sociales populares ([1993] 2002) y las nociones de clases (en plural), grupos, voluntad y fuerzas populares ([1993] 2002, [1993] 2014). A modo de hipótesis, este gesto podría estar indicando un deslizamiento conceptual en torno a lo popular en el aparato conceptual freireano otorgándole a este término una mayor relevancia y politicidad, evidenciado en el recurrente uso de la adjetivación “popular” para acompañar la idea de “clases”⁴⁰ en vez de “oprimidas” como sucedáneo más asociado a la explotación económica.

En consecuencia, la amplia receptividad de la categoría movimiento popular por el área de estudios sobre movimientos sociales y educación podría responder a dos cuestiones conexas expresadas en las afinidades entre teoría de los movimientos populares y teoría pedagógica crítica – particularmente trabajos cercanos a los postulados de la educación popular – así como en las prácticas político-pedagógicas cotidianas de los referentes empíricos estudiados. A nivel de las academias, se muestra la apuesta compartida por un pensar situado en tanto la categoría movimiento popular instalada en y desde la academia latinoamericana para abordar las particularidades del nuevo ciclo de movilización abierto con el alzamiento zapatista – en una tradición

analítica contraria a la trayectoria geográfica demarcada por la noción de movimientos sociales como categoría importada – se corresponde con una educación popular que lleva la marca fundante de haberse gestado en y desde América Latina. En segundo lugar, coinciden en la búsqueda por una definición del significante popular – tanto de la educación popular⁴¹ como de movimiento popular – en el marco de su polisemia, habilitando la posibilidad de nutrirse entre sí. Finalmente, la inquietud por el sujeto popular heterogéneo y complejo – sujeto pedagógico, social y político a su vez – se presenta como un cruce compartido por las reflexiones sobre educación (popular) y movimientos (populares).

A nivel de las prácticas, los proyectos transformativos impulsados por este sujeto popular plural requieren intensos procesos de construcción que convocan al hecho pedagógico como sustantivamente político y al hecho político como sustantivamente pedagógico, habilitando lo político-pedagógico. Como señala Fernández Mouján: “Hay de alguna medida un estrecho vínculo entre educación y militancia política cuando de lo que se trata es de subvertir las estructuras, los discursos y las prácticas impuestas” (2014: 36). Por lo tanto, lo popular de la educación popular es inescindible de la suerte y las redefiniciones de lo popular de los movimientos en América Latina en tanto comparten sujetos, saberes, espacios y un entramado de relaciones de poder que buscan modificar. En esta línea, Rodrigues Brandao sostiene que la educación popular abandona su impronta inicial de actividad de escolarización popular para convertirse en práctica militante con base en movimientos populares: “La educación popular pasa a constituirse en una de las dimensiones de la propia práctica social popular. En este sentido, incluso, ella no es tan solo un instrumento al servicio del pueblo. Ella se vuelve su práctica, una plena educación popular...” (1984:68).

A modo de recapitulación final, en los autores convocados a lo largo de este capítulo para definir la categoría de movimiento popular así como en la teoría pedagógica crítica afín a la corriente latinoamericana de la educación popular, lo popular se presenta como construcción – y no como sustancia pre-constituida ni espontánea surgida como reflejo de la estructura social – y como un campo heterogéneo y contradictorio de relaciones de apropiación y consentimiento con el orden imperante y también de resistencia y antagonismo.⁴² En este sentido, lo popular no responde a una esencia homogénea ni inherentemente transformadora. Las mujeres, los indígenas, los campesinos, los trabajadores, los excluidos, los migrantes, las mujeres, ciertos sectores de las clases medias y los estudiantes se vuelven pueblo – se constituyen como pueblo – cuando desde sus luchas actúan para poner en evidencia su presencia ausente en una historia de colonización, subalternidad y negación. Siendo el abigarramiento lo inconexo y lo sobrepuesto, el hecho pedagógico – y esta es una de las lecciones que aporta la educación popular – es profundamente político en tanto coadyuva a cierta conexión siempre precaria de lo plural en la constitución de una comunidad de pertenencia y destino, la recuperación de una historia y un acervo de luchas, creencias y saberes obliterados, la definición colectiva de problemas, antagonistas, soluciones y acciones así como el desarrollo de procesos de construcción de subjetividades políticas y epistémicas.

No es casual, entonces, la sintonía en las desapariciones y resurgimientos de los movimientos populares y la educación popular en la praxis y las academias: la génesis contemporánea de la perspectiva freireana de la educación popular y los proyectos de los movimientos de las décadas del sesenta y setenta en los que buscaban enraizarse; la crisis de la educación popular, cierto reflujo de la movilización social de los sectores populares y el abandono del concepto de movimiento popular (y social) en las décadas del ochenta y primera mitad del noventa; y la reemergencia de movimientos populares, la reapropiación de la educación popular en clave transformadora y la aparición del concepto “movimiento popular” en las academias latinoamericanas hacia finales del siglo pasado e inicios del nuevo. En el contexto tramado desde finales de la década del noventa, y al menos hasta el recorte temporal de esta Tesis, el significante popular volvió a estar disponible para nombrar alguna novedad del orden de lo alternativo. Quizás la afinidad entre el concepto de movimiento popular y el área de estudios sobre movimientos sociales y educación resida en que a la novedad de un pueblo que se educa a sí mismo le es concomitante la novedad de la virtualidad de una política (*lo político*) del pueblo.

22 La inquietud por lo nuevo y lo viejo que ponen en juego la metamorfosis de los referentes empíricos se presenta como una invariante en la producción de conocimiento sobre movimientos sociales (Seoane, Taddei y Algranati, 2010). En este sentido, el área de estudios se caracteriza por un gran dinamismo en el afán de que las categorías académicas logren cierta inteligibilidad de la realidad social.

23 El MDS como parte del Frente *Popular* Darío Santillán, Servicio a la Cultura *Popular* (SER.CU.PO) como organización antecedente y otro de los nombres actualmente utilizados para designar al MNCI-Buenos Aires – tal como se explicita en el capítulo 5 – y el Movimiento *Popular* La Dignidad (MPLD).

24 Las teorías psicológicas de masas de Gustave Le Bon, Gabriel Tarde, Sigmund Freud y Wilhelm Reich de fines del siglo XIX y principios del siglo XX – que tuvieron su auge en el período de entreguerras – se orientaron a explicar las características de las acciones colectivas a partir del plano psicológico de sus participantes, al asociar sus acciones con el desquicio, la criminalidad, el desenfreno, la manipulación y el engaño (Gómez, 2014a). Por su parte, el paradigma funcionalista de Talcott Parsons y Robert Merton y el enfoque interaccionista del comportamiento colectivo de la Escuela de Chicago (representada por Robert Park, George Mead y Herbert Blumer, entre otros) consideraban las tensiones estructurales como variable explicativa de la acción colectiva, entendida como emergente en espacios no estructurados o como respuesta a las fallas en las normas sociales encargadas de regular el comportamiento social (Retamozo, 2010). La acción colectiva aparecía como una acción-reacción individual con carácter excepcional llevada adelante por individuos anómicos, irracionales, poco integrados y frustrados en un contexto de modernización y de conformación de sociedades más complejas donde se jugaba la reinstalación de la armonía, el equilibrio y el orden y, en consecuencia, la supresión del conflicto entendido como anomia. Finalmente, el marxismo se centraba en el movimiento obrero en tanto consideraba al proletariado como el sujeto histórico y político de la transformación social, la relación capital-trabajo como contradicción fundamental y la transformación integral de la sociedad como imperativo.

25 El antecedente teórico-metodológico de esta teoría es el estudio clásico de Mancur Olson (1965) quien, siguiendo los postulados de la economía neoclásica y de la teoría de la acción racional, concebía a la acción colectiva como el resultado de individuos auto-interesados que realizaban un cálculo de costo-beneficio en busca de incrementar sus posibilidades de éxito en la satisfacción de sus preferencias y en la optimización de sus beneficios (Manzano, 2004).

26 La referencia a la producción académica “en”, “desde” y “sobre” es retomada de Fajardo, Longa y Stratta (2012). Siguiendo a estos autores, los trabajos “sobre” movimientos sociales se caracterizan por colocar a las organizaciones y movimientos en una situación pasiva en tanto estos no son parte de la reflexión; a contramano, las investigaciones “en” y “desde” habilitan un conjunto de formas innovadoras de producción de conocimiento como co-producción o producción compartida, investigación-acción participativa, investigación colaborativa e investigación militante.

27 En una revisión de estos primeros estudios, se destaca la interpretación de corte funcionalista de Gino Germani acerca del peronismo, los estudios enmarcados en la teoría de la dependencia de Enzo Faletto y Fernando Cardoso centrados en la estructura y el comportamiento de las clases sociales así como los continuadores del marxismo heterodoxo de José

Carlos Mariátegui (Parra, 2010).

28 En el marco de este diálogo de perspectivas, los estudios latinoamericanos retoman un amplio conjunto de referentes teóricos: a) la infrapolítica propuesta por James Scott; b) los aportes desde la antropología de Xavier Albó y Larissa Lomnitz; c) los estudios poscoloniales y descoloniales; d) los análisis sobre conflictividad social y clase obrera desde una perspectiva marxista; e) la psicología social desde la teoría de las minorías activas de Serge Moscovici; f) la influencia de la filosofía política del post-estructuralismo de Michel Foucault, el pos-marxismo especialmente de Laclau y el neo-marxismo de Antonio Negri y Michael Hard (Parra, 2005).

29 Para estos autores, la autonomía no implica necesariamente un aislamiento respecto a las instituciones estatales sino la toma de decisiones y el surgimiento de iniciativas desde los espacios de deliberación de los propios movimientos (Michi, Di Matteo y Vila, 2012).

30 Adicionalmente, en la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) se particularizó en la descripción de cuatro características distintivas de los movimientos populares: la concepción de territorio, la apuesta por la prefiguración, los vínculos complejos con la institucionalidad y la construcción de espacios-momentos formativos.

31 Para una compresión más extensa de las múltiples opresiones (de género, clase, raza, etnia, sexuales y regionales) véase los aportes de la teoría descolonial (Castro Gómez, 1993, 2007; Dussel, 1993; Lander, 1993; Lugones, 2008; Quijano, 1993).

32 El uso de las comillas da cuenta de una simplificación en la categorización de los distintos tipos de trabajadores y sus vinculaciones. Si bien la reposición de los debates acerca de los trabajadores formales, informales y de la economía popular trasciende las consideraciones de esta Tesis, cabe citar lo expresado por Guelman en relación a la economía popular en la que se inscriben los proyectos productivos de los movimientos populares en estudio: “Este tipo de economía no significa informalidad o pobreza, aún cuando, en ocasiones, su origen está vinculado a las mismas. Más bien se refiere a procesos que intentan constituir una economía del trabajo en contraposición a la economía del capital, de modo de garantizar la reproducción ampliada de la vida limitando la acumulación de capital o la maximización de los beneficios del capital” (2015: 74). En este sentido, la caracterización de la economía popular no se basa meramente en el eje formal/informal.

33 En relación a las clases medias, se debe distinguir la clase media que es parte integrante de movimientos populares respecto a otros movimientos de las clases medias que sostienen principalmente reclamos cívico-políticos frente a los gobiernos de la región y, en la Argentina, también demandas relacionadas con problemas como la inflación y la seguridad ante el delito (Gómez, 2014b).

34 La noción de abigarramiento, retomada por Tapia (2010), responde inicialmente al pensamiento del intelectual boliviano René Zavaleta Mercado a partir de sus nociones de formación social abigarrada y sociedad abigarrada para dar cuenta de la particularidad de las sociedades latinoamericanas. Una diferencia entre estas elaboraciones primigenias y las reelaboraciones de Tapia se vincula a las consecuencias políticas que se siguen del concepto: mientras que para Zavaleta Mercado, a principios de los ochenta, lo abigarrado poseía un sentido negativo en tanto se erigía como imposibilidad de crear un movimiento fuerte que unificara la heterogeneidad de la sociedad boliviana; en la actualidad, aun reconociendo ese aspecto negativo, también se afirma la posibilidad de construir articulaciones de lo social más flexibles desde sociedades abigarradas.

35 En los capítulos de análisis del material empírico colectado (específicamente capítulos 7 y 8) se tematizan solo algunas de las dimensiones nombradas de estas trayectorias diversas que se encuentran presentes y coexisten en los movimientos estudiados y en sus dispositivos de formación política.

36 La diferencia entre dominación y explotación aparece claramente expresada en Quijano (2005) en términos de co-presencia y co-operación: mientras la dominación es el elemento más general de toda relación de poder y alude al control que unos ejercen sobre el comportamiento de los demás, la explotación consiste en obtener un beneficio propio del trabajo de los demás.

37 Tal como señalan Pérez y Natalucci (2008), en el paradigma norteamericano se reproduce la equiparación de la política con la política institucionalizada en el Estado, aunque con un signo distinto en cuanto la acción colectiva debía atravesar un proceso de institucionalización en el nivel interno y de las instituciones representativas para no fracasar.

38 Las características y relaciones internas del binomio la política-lo político se encuentran abordadas específicamente en el capítulo 4.

39 En este sentido, no es sorprendente el corpus de trabajos que se detienen en el análisis de la autonomía de los movimientos y, en los últimos años, también de su institucionalización a partir de los vínculos con el Estado nacional (Cortés, 2011; Gómez, 2011, 2014a; Massetti, 2011; Natalucci, 2011; Perelmiter, 2011, 2016).

40 En un rastreo realizado en algunos de los últimos escritos de Freire, es llamativo también el uso del concepto de clases

en plural y acompañado por el adjetivo popular ([1993] 2002, [1993] 2014). Estas puntualizaciones contrastan con su *Pedagogía del Oprimido* ([1970] 2006) donde aparece la noción de “clases” a secas o secundada por el adjetivo “oprimidas”, y la idea de lo popular adjetivando considerablemente el sustantivo más lábil de “masas”.

41 La inquietud respecto a lo popular de la educación popular es rastreada por Pineau (2008) quien encuentra cinco concepciones distintas desde la conformación de los sistemas educativos modernos en América Latina, según se caracterizara a la educación popular en función de los sujetos destinatarios, los conocimientos a impartir, los objetivos de la formación, las formas y los métodos o las instituciones que llevan adelante la formación.

42 Este doble movimiento de contención y resistencia de lo popular es trabajado detalladamente por Hall (1984) a partir del concepto de cultura popular. Allí sostiene que el capital históricamente tuvo interés en la cultura de las clases populares y ese interés se desplegó a partir de un proceso de “reeducación del pueblo en el sentido más amplio de la palabra”. En la actualidad del artículo, se debate la apropiación de la cultura de masas por parte de la cultura popular del capitalismo tardío. En sus palabras, “Quiero afirmar que, por el contrario, no hay ninguna «cultura popular» autónoma, auténtica y completa que esté fuera del campo de fuerza de las relaciones de poder cultural y dominación” (1984: 5).

3. Un ordenamiento espacializado de la producción del área de estudios sobre movimientos populares y educación

La estrecha vinculación entre movimientos populares y educación popular presentada en el capítulo anterior se expresa en la gestación de una amplia diversidad de espacios-momentos formativos. La aproximación a los movimientos populares en términos de prefiguración, cabe extrapolarla como clave de lectura de los ensayos pedagógicos conducidos por los movimientos desde, con y para los sectores populares. Por lo tanto, a estos ensayos se los puede nombrar como pedagogías prefigurativas (Ouviña, 2011, 2015c) en tanto que conforman una praxis crítico-transformadora que anticipa los gérmenes de la educación futura en el seno mismo del capitalismo y de la persistencia del dispositivo escolar como lugar pedagógico exclusivo y del niño y el joven como sujetos pedagógicos por antonomasia.

Estas prácticas pedagógicas prefigurativas buscan ser sistematizadas, analizadas y comprendidas desde las academias de la región siguiendo el postulado relativo a que los procesos formativos constituyen un eje esencial en la consolidación de los movimientos populares (Baraldo, 2008, 2009, 2010; Caldart, 2000a, 2000b, 2003a, 2003b, [2004] 2008, 2007; Gluz, 2007, 2013a, 2013b; Gohn, [1992] 2009, 2006; Guelman, 2011, 2013, 2015; Korol, 2007; Michi, 2010a, 2010b; Michi, Di Matteo y Vila, 2012; Zibechi, 2003, 2005, 2007, 2008). Así, el área de estudios sobre movimientos y educación concentra sus esfuerzos en la elucidación de la dimensión político-pedagógica de los movimientos populares y se desarrolla al ritmo de su potencia pedagógica prefigurativa. En la actualidad, el área transita un proceso de consolidación en las academias de Argentina y Brasil y, en menor medida, de Chile y Colombia.⁴³

Baraldo (2009) sistematiza algunas de las características distintivas de esta área de estudios. En primer lugar, destaca su reciente conformación y su lenta constitución teniendo en cuenta el surgimiento relativamente próximo de las prácticas pedagógicas abordadas. Durante los años inmediatamente posteriores a la crisis del 2001, constituía un aspecto poco analizado en la literatura especializada en movimientos populares en Argentina. En segundo lugar, el carácter fragmentario se evidencia en la dispersión de la producción en artículos de revistas y mesas en eventos académicos, siendo escasos los libros dedicados íntegramente a la temática. Posiblemente este carácter fragmentario sea un reflejo de la condición experimental de los ensayos pedagógicos estudiados. Asimismo, la naturaleza interdisciplinaria de los estudios del área responde a la explícita condición multidimensional del objeto de estudio que provoca la convivencia de investigadores de distintas disciplinas, principalmente provenientes de Sociología y Ciencias de la Educación y, en menor medida, de Antropología, Historia y Ciencia Política. A las características mencionadas se suma la multipertenencia de algunos de sus estudiosos que combinan su tarea académica con la militancia en los movimientos populares. En este sentido, la imbricación teoría-práctica constituye otro de sus rasgos singulares.

En vistas a delimitar el objeto de estudio de esta Tesis e inscribir el análisis de los casos en el marco amplio de esta área de conocimiento, se vuelve necesario revisitar el estado de la investigación. En función de una reelaboración del estado del arte presentado en la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014), se propone un ordenamiento del corpus de estudios conforme a un doble criterio: el tipo de espacio-momento formativo y los referentes empíricos seleccionados según sea un movimiento urbano o campesino. Este ordenamiento pretende abonar a un acceso espacializado a los antecedentes considerando que el tipo de espacio-momento formativo y la condición urbana o campesina del referente empírico condicionan las formas de la formación, los saberes puestos en circulación y los vínculos entre los sujetos – con implicancia en los procesos de construcción de subjetividades políticas y epistémicas – y, en consecuencia, las preguntas, categorías y posibilidades de los investigadores frente a dicha empiria.

En relación al primer criterio vinculado al tipo de espacio-momento formativo, resulta de utilidad la tipología planteada por Michi, Di Matteo y Vila (2012) acerca de las “formas” de lo pedagógico⁴⁴ en los movimientos populares. Siguiendo a Michi, “entendemos formación en un sentido amplio, que incluye todos los procesos en los que los sujetos se apropian o reapproprian de conocimientos y valores o mejoran sus capacidades corporales o cognitivas” (2010a:248). En línea con esta concepción amplia de la formación, los autores proponen tres espacios-momentos cuyas fronteras se tornan, a menudo, borrosas: las “escuelas” gestadas y conducidas por los movimientos; los espacios-momentos intencionalmente formativos bajo la modalidad de “talleres”, dentro de los cuales se hallan los dispositivos de formación política; y, por último, espacios-momentos que “también son formativos” aunque menos formales y sistemáticos, ligados al movimiento popular como “principio y sujeto educativo”.

Reelaborando esta tipología a partir del supuesto de la centralidad de la forma en tanto profundamente formativa, aquí se emplea la categorización forma-escuela *otra*, forma-taller y forma-movimiento (Palumbo, 2016a). La forma-escuela *otra* – con aires de familia y alternativa a la vez a la escuela moderna – responde a las experiencias construidas por fuera o en los márgenes del sistema educativo formal que adoptan altos grados de sistematicidad, regularidad y planificación en la tarea pedagógica, como jardines comunitarios, primarias populares de adultos y bachilleratos populares para jóvenes y adultos en movimientos populares urbanos, y escuelas y universidad campesinas para jóvenes y adultos en movimientos populares campesinos. La forma-taller nombra a las instancias pedagógicas que versan sobre distintas temáticas vinculadas a la construcción política de los movimientos en los territorios, tales como formaciones en torno a la salud, la producción autogestiva-cooperativa, medios alternativos de comunicación, género, actividades artístico-culturales y formación política. La forma-movimiento contiene – y desborda – tanto a las escuelas *otras* como a los talleres, convirtiendo a los movimientos en totalidades formativas.

El segundo criterio relacionado con el tipo de referente empírico en el que se inscriben las investigaciones explicita un segundo supuesto de partida respecto a que los movimientos populares campesinos⁴⁵ ocupan un lugar central en el área de estudios. Esto

se debe al carácter pionero – especialmente en Brasil – y al importante caudal de estudios en, desde y sobre movimientos campesinos. A nivel de la imbricación entre teoría y práctica, en concordancia con el planteo de Gluz (2013a), dicha centralidad se explica en tanto la ruralidad alberga las prácticas político-pedagógicas más importantes de América Latina en cuanto a su derrotero histórico, sistematicidad y extensión. Estas experiencias se erigen como faro del concierto de ensayos pedagógicos prefigurativos de la región, incluso para los movimientos urbanos. De allí que los trabajos que abordan los movimientos campesinos desplieguen preguntas de investigación y reflexiones potentes para la totalidad de los estudiosos del área, convirtiéndose en una cita ineludible aun de las investigaciones acerca de movimientos urbanos en los términos de una comparación que permite problematizar y tensionar las prácticas urbanas.

En los apartados sucesivos se presentan los trabajos antecedentes a partir del ordenamiento espacializado ya introducido. Se focaliza en el corpus de investigaciones realizadas en la academia argentina con referentes empíricos locales, situados principalmente en el AMBA, en lo relativo a los movimientos urbanos. Con respecto a los movimientos populares campesinos, el recorte de las investigaciones se amplía de los estudios nacionales concentrados en el MNCI a la profusa producción sobre, en y desde el MST con anclaje tanto en la academia argentina como brasileña.

3.1. La forma-escuela otra en los movimientos populares

Si bien existe una historia reciente de creación de experiencias pedagógicas no escolares del tipo taller en organizaciones y movimientos populares, las propuestas de escolarización por parte de actores no escolares constituyen una novedad⁴⁶ (Michi, 2010a). La génesis de la forma-escuela otra responde, en el caso de los movimientos urbanos, a la búsqueda por contrarrestar la retirada del Estado de sus funciones educativas (y sociales) en el marco de la instalación e implementación de las políticas neoliberales. Por su parte, en los movimientos campesinos, se relaciona con la exacerbación de la presencia selectiva del Estado en materia educativa así como con la discordancia entre la educación de raigambre urbana impartida en dichos territorios y las características de la cultura indígena-campesina propia de los sujetos y el contexto de emplazamiento de las escuelas. En ambos casos, la necesidad de garantizar el derecho a la educación devino una lucha por la cultura y la hegemonía (Gluz, 2013a) que condujo a la reflexión práctica acerca de los modos posibles y las formas de estas escuelas así como sus vinculaciones con el dispositivo pedagógico escolar. Justamente, el uso de la noción “forma-escuela otra” para referir a las propuestas de escolarización de los movimientos populares pretende dar cuenta del diálogo crítico establecido con el dispositivo pedagógico escolar.

Las investigaciones académicas sobre esta forma de lo pedagógico conforman el corpus de estudios más importante del área por sobre los trabajos relativos a la forma-taller y la forma-movimiento. Puntualmente, tematizan tres ejes centrales que giran en torno a las vinculaciones con los actores institucionalizados que intervienen en el ámbito escolar: a) la relación con el Estado en términos del derecho a la educación, el acceso al

financiamiento, la acreditación de títulos y la autonomía político-pedagógica; b) la tensión entre los determinantes duros del dispositivo pedagógico escolar y las formas, contenidos y vínculos propios de los dispositivos pedagógicos en construcción; y, c) la organicidad de la forma-escuela otra respecto al movimiento que le da origen y en el que se encuentra inserta.

En cuanto a los movimientos campesinos, se destaca una serie de referentes brasileños que – en su gran mayoría – estudian y participan activamente del MST (Arroyo, 2003; Caldart, 2000a, 2000b, 2003a, 20003b, [2004] 2008, 2007; Diniz Pereira, 2003; Gohn, [1992] 2009; Mançano Fernandes, s/d; Pizetta, 2007); y, cuyas contribuciones, fueron recopiladas en un número especial de la revista *Currículo Sem Fronteiras*⁴⁷ dedicado exclusivamente a la temática “educación y MST”. A esta producción se suman autores locales que comparten el mismo referente empírico (Michi, 2010a, 2010b; Stubrin, 2011).

Focalizando en estas investigaciones, la relación con el Estado se considera de interés debido a la particular modalidad de ocupación de escuelas públicas realizada por el MST en el nivel local. En esta dirección, Stubrin (2011) señala que la relación del MST con los Estado locales conforma una compleja trama de autonomía, posicionamiento crítico y dependencia económica. Al interior de esta trama, se identifican dos aristas. Por un lado, el pasaje de concebir la escuela como dádiva política a la exigencia de la responsabilidad legal del Estado de garantizar el derecho a la educación en cuanto a la creación y sostenimiento de escuelas (Arroyo, 2003). Por otro lado, la lucha por la dirección político-pedagógica del sistema educativo (Stubrin, 2011) que expresa la disputa entre dos modelos antagónicos de política educativa para los campesinos.

Un segundo aspecto de indagación relativo a la organicidad reside en la peculiar relación existente entre escuela ocupada y MST; es decir, entre la lucha por la educación y la lucha por la tierra.⁴⁸ La gran mayoría de las investigaciones acuerdan en que el acercamiento a la cuestión educativa por parte del MST implicó una redefinición de los términos en los que se pensó una escuela pública que había estado históricamente ausente. Alejándose de visiones moderno-liberales que colocan a la escuela en el centro del proceso educativo y adoptando una visión de la misma en perspectiva – como parte de una totalidad mayor –, se fue redimensionando la escuela otra hasta integrarla dentro del ambiente educativo más amplio del movimiento.⁴⁹ Así, asume la lógica del movimiento social y sintoniza con su intencionalidad pedagógica y su proyecto histórico, construyéndose un vínculo orgánico entre procesos educativos y políticos-organizativos. Para Caldart (2003b), esta redefinición implica la reversión del carácter conservador y resistente al vínculo directo con las luchas sociales característico del dispositivo pedagógico escolar en su sentido más tradicional y moderno.

En este marco, los trabajos en, desde y sobre el MST nombran esta forma-escuela otra a partir del concepto de “escuela del campo en movimiento” (Caldart, 2003b, 2004; Stubrin, 2011). Esta noción apunta a una educación que parta de la realidad campesina, jerarquice al campo como modo de vida – y no exclusivamente como ámbito de producción – y habilite la participación activa de los campesinos. De este modo se diferencia de la política estatal de “educación rural” que fomenta la formación de una mano de obra funcional al desarrollo del mercado y establece lo urbano como parámetro

de uniformización cultural. Esta escuela en movimiento favorece la formación humana en valores, principios y convicciones, la recuperación y revalorización de la cultura campesina, el enraizamiento histórico, el cultivo de la memoria social y de la identidad Sin Tierra, y la contribución al proceso de lucha y organización política. Empero, el corrimiento respecto al dispositivo pedagógico escolar tradicional no debe interpretarse como una ruptura total dado que también se conserva su función más “clásica” de transmisión de conocimientos universalistas que trascienden el horizonte local e inmediato (Caldart, [2004] 2008).

Un segundo corpus de investigaciones sobre la forma-escuela otra en movimientos campesinos responde a los análisis sobre la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC⁵⁰ (Burgos, 2010; Gluz, 2013a; Guelman, 2013, 2015; López, 2012; Michi, 2010a, 2010b; MNCI, 2010). Los nudos problemáticos tematizados evidencian fuertes coincidencias con la producción citada referida al MST.⁵¹ Estos trabajos caracterizan a la Escuela de Agroecología teniendo en cuenta su metodología basada en la educación popular, la organización institucional con alternancia, el sentido político atribuido a la educación, la selección y tratamiento de los saberes en relación a la revalorización de la vida campesina y la formación en el trabajo dentro de la escuela. La vinculación con el Estado es presentada por los estudios atendiendo a una forma-escuela otra construida originalmente al margen de la escuela pública que disputó a posteriori su reconocimiento por parte del Estado local, constituyendo una estrategia diferenciada respecto a la ocupación de escuelas del MST. Según los antecedentes, la relación con el Estado se juega en dos planos. En un nivel, se le exige al Estado provincial que respete su especificidad y le otorgue reconocimiento y financiamiento para la continuidad de la misma. En otro nivel, se lo exhorta a garantizar el derecho a la educación históricamente vulnerado para las comunidades rurales por una escuela pública ausente o, en otros casos, cómplice de la transmisión de la herencia de la cultura moderna, occidental, urbana y funcional al modelo económico (Guelman, 2013, 2015).

Uno de los elementos más interesantes se encuentra en la reposición del diálogo crítico entablado entre la Escuela de Agroecología y el dispositivo pedagógico escolar. Como plantea López (2012), la relación de lo campesino-indígena con la escuela remite a una cuestión de limitado acceso físico, pero también de discriminación hacia esos sectores desde visiones refractarias a esos sujetos y suelos culturales. No obstante lo anterior, la indagación en torno a la valoración del dispositivo escolar por parte de los campesinos – posiblemente una “valoración por ausencia” – sitúa la creación de una escuela otra en un diálogo crítico pero necesario con el dispositivo pedagógico escolar. Si se parte de la premisa que “los campesinos quieren ir a la escuela” (MNCI, 2010), la Escuela de Agroecología cumple la promesa de la escuela y la reinventa desde una perspectiva que articula la herencia cultural ancestral y campesina junto al acceso a los saberes modernos, pero puestos al servicio de intereses económicos comunitarios y colectivos (Michi, 2010a; MNCI, 2010; Guelman, 2013, 2015). En este sentido, los estudios destacan su organicidad respecto al MOCASE-VC. Este aspecto es interpretado como central para la garantía del rescate de la identidad y los modos de vida campesinos en la escuela que revierta, a su vez, en la potenciación de las prácticas políticas del movimiento. De allí

que la figura de la alternancia⁵² y la presencia de maestros de origen campesino y formados en el movimiento sean dos piezas claves de esta organicidad, retomadas en Burgos (2010) y Di Matteo (2014) respectivamente.

En cuanto a la producción académica sobre la forma-escuela otra en movimientos populares urbanos, los análisis se concentran en los Bachilleratos Populares (BP).⁵³ Uno de los ejes comunes a esta producción alude al carácter alternativo de los BP ceñido a la autonomía respecto al Estado. Al igual que en los análisis referidos al MST y al MOCASE-VC, la autonomía comprende el acceso a la acreditación de los títulos y en ciertos casos también el financiamiento de los cargos docentes correlativa a la conservación de amplios márgenes de autogestión y dirección político-pedagógica. En consecuencia, el vínculo con el Estado se presenta generalmente como problemático y atravesado por la tensión autonomía-heteronomía y creación-repetición de lo existente (Gluz, 2007; Gluz, Burgos y Karolinski, 2008a, 2008b; CEIP, 2008; Elisalde, 2008; Pacheco y Hernández, 2009; Rigal, Villagra y Zinger, 2012). De allí el interés de estas investigaciones en conceptualizar el carácter relacional y contradictorio del Estado (Dorado, Echegaray y Ruiz, 2010; Gluz, 2013a; Gluz, Burgos y Karolinski, 2008a y 2008b).

Una segunda dimensión que compete a la autonomía – pero conservando cierta especificidad – se plasma en el análisis de las diferencias existentes entre los BP y el dispositivo pedagógico escolar del cual resulta un sentido adicional de lo “alternativo” asignado por las investigaciones. Respecto a la disputa de las reglas de juego del campo escolar y la experimentación de nuevas reglas, los trabajos retoman distintos elementos de esta forma-escuela otra: las dinámicas de trabajo (Blaustein 2012, 2013; Brusilovsky, Cabrera y Bargas, 2015; García, 2013, 2015), las modalidades de toma de decisiones asamblearias (Bargas, 2014; Gluz, 2007; Rubinsztain, 2009), las representaciones sociales de docentes y alumnos acerca de la educación (Aguiló y Castro García, 2012; Guerrero, March y Rabinovich, 2015), la autogestión (Elisalde, 2008) y la construcción de subjetividades críticas (Gluz, 2007; Said y Kriger, 2014; Rubinsztain, 2009). En esta línea, es dable destacar que la mayor parte de los estudios presentan al dispositivo pedagógico de los BP escindido de – y sin continuidades con – la forma escolar “tradicional”.⁵⁴

En Palumbo (2014) se señaló que las investigaciones sobre BP partían de una concepción amplia de lo pedagógico dado que estas experiencias eran inscriptas explícitamente en las organizaciones que le dieron origen a las que también se les asignaba potencialidad formativa. Empero, existían relativamente escasos trabajos que profundizaban en los vínculos de organicidad de los BP con el proyecto más amplio del movimiento y sobre la relación de la propuesta pedagógica con las necesidades y el contexto cotidiano de los estudiantes. Si bien esta tendencia continúa, se avizora una preocupación mayor relativa a la traducción de las problemáticas del territorio en contenidos curriculares (Facioni y Said, 2012; Olivero y Tillet, 2015), las vinculaciones y tensiones entre los BP y las organizaciones y movimientos en los que se emplazan (Longa y Ostrower, 2012) y los modos de construcción de organización popular desde los BP (Klapproth, Giacomponello y Páez, 2013; Pereira e Ithuralde, 2014, 2015). Así, se rompe

una aproximación a esta forma-escuela otra confinada a la caracterización del dispositivo con cierta prescindencia de la contextualidad más próxima del movimiento popular y el territorio de militancia.⁵⁵

Asimismo, se abren nuevas líneas temáticas que indagan sobre formas-escuela otras distintas a los BP. Por un lado, se advierte un marcado avance de investigaciones sobre el Plan FINES (GEMSEP, 2014; González y Míguez, 2014; Hormaeche, 2013; Míguez, 2014; Terigi, 2012a). Estos trabajos actúan como alertas en relación al empleo acrítico de abordajes topográficos en el área de estudios que postulen a las experiencias “desde abajo y por fuera” de la escuela pública como sinónimo de escolaridad alternativa y asocien linealmente las políticas públicas educativas “desde arriba y desde adentro” al dispositivo pedagógico escolar tradicional (Palumbo, 2016b). Por otro lado, en clave de continuidad y expansión del proyecto de los BP a otros niveles educativos, se hallaron ponencias abocadas a los profesorados de la Universidad de los Trabajadores-IMPA (Scolaro, 2015) y al “germen del Profesorado” en educación de jóvenes y adultos desarrollado en el BP Simón Rodríguez (Blaustein y Rubinztain, 2015). Finalmente, de manera residual, algunos investigadores se centraron en escuelas otras gestadas por organizaciones y movimientos populares en el nivel inicial (Karolinski, 2016) y primario (Maañón, 2014).

En una recapitulación de la presentación de las “escuelas” gestadas y conducidas por movimientos populares como espacio-momento formativo, se concluye cierta similitud en los interrogantes de las investigaciones en correspondencia con la convergencia en las estrategias desplegadas por movimientos campesinos y urbanos en materia de “escuelas”. Estas escuelas otras poseen características comunes que tensionan el dispositivo pedagógico escolar en términos de la inclusión de un sujeto pedagógico específico y heterogéneo conformado por jóvenes y adultos, la recuperación de los saberes populares como punto de partida, el armado de formatos más flexibles que contemplen la situacionalidad de estos sujetos, el establecimiento de vínculos de mayor cercanía entre docentes y estudiantes, la adopción de la educación popular y la selección de una estrategia de territorialización en un acercamiento de lo escolar a los barrios populares y las comunidades campesinas. Por lo tanto, allí no solo se juega una titulación sino la construcción de una forma-escuela otra pensada como parte de una potencia prefigurativa y una estrategia política de disputa territorial (Pacheco y Hernández, 2009).

De la afirmación anterior no debe desprenderse una subestimación de las particularidades de los abordajes en relación al tipo de referente. Mientras las escuelas campesinas se sitúan en un escenario histórico de una educación pública con escasa penetración y negadora de la vida campesina, sus contrapartes urbanas se posicionan como una alternativa entre otras opciones dado el acceso más extendido a la escolarización así como la mayor importancia del valor de cambio del título escolar en el mercado de bienes sociales (Gluz, 2013a). Resulta de interés destacar dos corrimientos observados en los estudios abocados a esta forma de lo pedagógico en movimientos campesinos: a) la significación de la condición alternativa de las “escuelas” contempla la autonomía en términos del eje estatal-no estatal así como las novedades en la

construcción de un dispositivo pedagógico emergente; pero, al mismo tiempo, incorpora un tercer sentido de lo alternativo vinculado al cuestionamiento del sujeto pedagógico y de los sentidos clásicos construidos por la educación pública en cuanto a la presencia de la matriz epistémica moderna; y, adicionalmente, b) la organicidad se presenta como un aspecto insoslayable, aun cuando la mirada se centre en un recorte escolar, diferenciándose de las investigaciones relativas a las “escuelas” urbanas que parten de afirmar una génesis asociada a una organización pero tienden a autonomizar la “escuela” del proyecto político más amplio y del territorio y la vida cotidiana de los estudiantes.

3.2. La forma-movimiento en los movimientos populares

La literatura especializada del área tematiza una segunda forma de lo pedagógico al enunciar – no siempre seguido de su análisis – una concepción amplia de lo formativo que torna a los movimientos populares “sujeto y principio educativo” (Caldart, [2004] 2008; Michi, 2010a), “principio y matriz formadora” (Arroyo, 2012) y “espacio educativo” (Rigal, 2011, 2015). Desde esta perspectiva, cabe citar un conjunto de espacios-momentos que “también son formativos” tales como la participación en asambleas, reuniones y emprendimientos productivos, el contacto con otras organizaciones, la burocracia estatal y asesorías, las instancias de deliberación, las acciones de lucha, las fiestas y celebraciones; y, en general, el involucramiento en la militancia cotidiana y las prácticas políticas de los movimientos populares.

La forma-movimiento se diferencia de la forma-escuela *otra* y de la forma-taller en relación a los grados de formalización, institucionalización y racionalización asumidos por las prácticas pedagógicas. Estas diferenciaciones fueron planteadas por Arroyo (2012) y Michi (2010a) a partir de la postulación de un “tiempo escuela” de presencia directa de los educandos en el cual se desarrollan actividades y tareas vinculadas con propuestas pedagógicas explícitas del movimiento y un “tiempo comunidad” de retorno de los educandos a sus territorios y de formación en la práctica y en la vivencia cotidiana. Siguiendo un abordaje distinto aunque complementario, Gluz (2013b) distingue una pedagogía racional que supone una disposición intencional de medios y recursos para provocar el aprendizaje – homologable a la forma-escuela *otra* y la forma-taller – de una pedagogía espontánea asentada en el aprendizaje por familiarización con las prácticas sociales en las que el sujeto se desenvuelve.

Si la educación popular se erige como metodología deliberada de la forma-escuela *otra* y la forma-taller introduciendo la dimensión política en lo pedagógico, la educación popular resulta también dimensión pedagógica de la construcción política cotidiana de poder popular (González Velasco, 2007). De allí que el movimiento popular se presente como totalidad formativa, revalorizando la cotidianeidad como espacio-momento de aprendizaje y el colectivo en tanto se aprende necesariamente haciendo con otros. En esta línea, Guelman (2011) invita a pensar lo “pedagógico cotidiano”, lo “pedagógico-encuentro con el otro” y lo “pedagógico- relación social”.

Un conjunto reducido de investigaciones – radicadas en la academia brasileña y con referente empírico en el MST – orientan esfuerzos a la caracterización de las implicancias de concebir al movimiento como “principio y sujeto educativo” (Arroyo, 2003; Caldart, 2000b, [2004] 2008; Diniz Pereira, 2003; Gohn, [1992] 2009). Estos análisis se inscriben en la consideración general del materialismo histórico según la cual la praxis humana se comprende como experiencia formativa fundamental. Así, lo pedagógico no se restringe a los aprendizajes de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas o instrumentos en espacios intencionalmente definidos ni a cargo de una persona que ocupa la figura del educador sino que se expande a la propia dinámica social como educadora (Gohn, [1992] 2009).

En los estudios ya citados de Caldart (2000a, 2003a, [2004]2008), se sostiene – siguiendo el lema “transformar, transformándose” del MST – que la educación comprendida en estos términos amplios se torna una práctica radical de humanización. Para ello, presenta la totalidad formativa del MST en clave de matrices pedagógicas o procesos educativos de formación humana: la pedagogía de la lucha que educa en la experiencia de la lucha por la reforma agraria; la pedagogía de la organización colectiva que educa en las relaciones interpersonales cotidianas y repetidas; la pedagogía de la tierra que educa en las circunstancias objetivas de existencia; la pedagogía de la cultura que educa en un modo de vida y una cultura diferentes a la hegemónica; y la pedagogía de la historia que educa en el “cultivo” de la memoria subversiva del pueblo y la revalorización de la historia de los luchadores del pueblo de otros tiempos y espacios. Estas matrices pedagógicas implican una serie de aprendizajes espontáneos tendientes a la producción de un sujeto de nuevo tipo que son reforzados por espacios-momentos planificados como la mística (Caldart, [2004]2008).

En coincidencia con Caldart, Arroyo (2003) plantea que la participación en el MST implica vivencias existenciales y totalizantes en el marco de la lucha por la vida en la cual los sujetos participan integralmente; esto es, como sujetos políticos, cognitivos, éticos, sociales, culturales y emocionales. Desde su perspectiva, la lucha organizada por la supervivencia posee un carácter formador incluso mayor que la propagación de “discursos concientizadores” dentro o fuera del movimiento. En igual sentido, de Almeida (2014) afirma que el conflicto en torno al proceso de ocupación, organización y gestación de un colectivo constituye un factor central en la producción y transmisión de saberes sociales y políticos, el acceso a la comprensión de la realidad y la conformación de sujetos políticos. Ahora bien, Arroyo (2012) agrega que los movimientos populares no solo revisten el carácter de pedagogos hacia dentro de sus filas, erigiéndose sus luchas en educadoras de la sociedad y también de la propia pedagogía como disciplina. En consecuencia, enfatiza la naturaleza pedagógica “irradiante” de las prácticas políticas de los movimientos que involucra a las relaciones cotidianas con la sociedad, el Estado y otras organizaciones sociales.

Si se desplaza la mirada hacia la academia nacional, la premisa del movimiento popular como “principio y sujeto educativo” se sostiene como punto de partida, aunque aparece débilmente indagada. Como excepciones, se destacan los trabajos del equipo de Norma Michi cuyos análisis abordan la producción de cultura y subjetividades en

movimientos populares campesinos – específicamente el MOCASE-VC y en menor medida el MST – teniendo en cuenta los procesos formativos de la cotidianeidad (además de los espacios-momentos más sistemáticos). Cabe citar las ponencias de Michi (2010b) y Vila, Di Matteo y De Mingo (2012) sobre la mística como espacio-momento “que también es formativo” donde se produce y reproduce la cultura; igual gesto se encuentra en la aproximación de Di Matteo, De Mingo y Vila (2012) y Di Matteo (2014) a la “infrapolítica cotidiana” del MOCASE-VC entendida como ámbito de recuperación, afirmación y problematización de la cultura y los saberes del campesinado santiaguense. Por su parte, Canciani y Wanschelbaum (2008) analizan la categoría de “saberes en lucha y para la lucha” en referencia a la construcción de conocimientos extra-académicos y extra-escolares en las prácticas políticas de los movimientos populares.⁵⁶

De la afirmación anterior no se desprende un desconocimiento por parte de los estudios de la academia local de la forma-movimiento. Posiblemente sean razones de tipo metodológico, decisiones pragmáticas de tiempo y recursos y la elección de referentes empíricos urbanos donde la organicidad resulta menos marcada lo que atente contra un mayor número de producciones en esta clave. A contramano, en los intelectuales ligados al MST de la academia brasileña, se encuentran las producciones más fecundas a este respecto a pesar de su carácter disperso y fragmentado en relación a trabajos concernientes a otras formas de lo pedagógico. En este sentido, tal como indica Caldart, se observa la necesidad de continuar discutiendo específicamente la concepción del movimiento popular como “principio y sujeto educativo” ([2004]2008).

3.3. La forma-taller en los movimientos populares: los dispositivos de formación política

Una última forma de lo pedagógico en movimientos populares remite a los espacios-momentos intencionalmente formativos que asumen la forma-taller. En un esfuerzo de sistematización, estas instancias poseen ciertas características distintivas: nuclea a la militancia en función de un tema específico; poseen un grado considerable de planificación de las actividades en cuanto a delimitación de objetivos, contenidos, producción y reproducción de materiales escritos (cuadernillos, cartillas, textos y libros), dinámicas de trabajo e invitados; no buscan ni requieren vinculación estatal en vistas a la acreditación, financiamiento y logro de la autonomía en la dirección político-pedagógica; y presentan una regularidad en su frecuencia de encuentros. Aun compartiendo elementos con la forma-escuela, los talleres se erigen en ámbitos formativos no escolares.

Michi, Di Matteo y Vila (2012) ordenan la amplia variedad de “talleres” a partir de los siguientes criterios: a) talleres específicos para los integrantes de los movimientos en relación a formación política, actividades artístico-culturales y cuestiones relativas a género, producción u organizativas; b) talleres entre dos o más movimientos y organizaciones populares; c) talleres desarrollados en el marco de espacios-momentos que “también son formativos” como espacios de deliberación y decisión o acciones de lucha; y, d) talleres de cara al territorio donde el movimiento popular se emplaza con el

objetivo de ampliar su base social. En este sentido, los talleres varían en los sujetos pedagógicos convocados así como en los contenidos, siendo la metodología de la educación popular una invariante que atraviesa la forma-taller.

En relación al recorte específico de esta Tesis, a continuación se revisitan los trabajos académicos abocados específicamente a la formación política que dialogan directamente con la investigación realizada. Es necesario realizar una distinción con fines descriptivos respecto a dos usos del término formación política, enunciada sucintamente en la Introducción, frente a la existencia de cierta polisemia en la literatura del área coincidente con una suerte de vaguedad en su empleo como categoría nativa. Un sentido amplio de formación política refiere a los aprendizajes de disposiciones, percepciones, marcos de interpretación y contenidos que conforman los universos políticos de los sujetos que direccionan las prácticas y los significados respecto a la actividad política y la distribución y el ejercicio del poder (Morán, 2003). Así entendida, la formación política tiene lugar en toda práctica político-pedagógica dentro de un movimiento, abarcando la forma-escuela *otra*, la forma-taller y la forma-movimiento, tal como lo postula la siguiente definición:

(la formación política es) todo tipo de aprendizaje político, formal o informal, deliberado o no, en todos los estadios del ciclo vital, incluyendo no sólo el aprendizaje político explícito sino también el nominalmente no político que afecta, sin embargo, al comportamiento político, como las actitudes socialmente políticas relevantes o la adquisición de características de la personalidad que ofrezcan también relevancia política (Benedicto y Morán, 1995: 9).

Un sentido estricto de formación política – correspondiente al recorte del objeto en estudio – alude únicamente a los espacios-momentos formativos denominados en el vocabulario nativo de los movimientos como “escuelas”, “escuelitas” o “talleres”. Su principal objetivo consiste en la socialización de los idearios, esquemas, vocabulario y proyectos estratégicos propios de los movimientos populares, la consolidación de preferencias político-ideológicas y la deconstrucción de los universos políticos incorporados en una búsqueda por otorgar mayor organicidad, coherencia e integralidad a las prácticas políticas de la militancia. En este sentido, estos talleres responden a la necesidad de garantizar la sistematicidad de las enseñanzas y los aprendizajes políticos que adquieren cierta dispersión en la forma-movimiento – que es de suyo colectiva pero individual en su reapropiación y significación – y que resultan acotados en la forma-escuela *otra* y en los talleres que versan sobre otras temáticas. Asimismo, surgen del imperativo de establecer un tiempo específico para la formación política – acotado e intensivo a la vez – que implique un retiro temporario de la urgencia de las prácticas políticas y la militancia cotidiana para dedicarse a la reflexión sobre la acción (Palumbo, 2014).

Adicionalmente a la diferenciación entre formación política en sentido estricto y amplio, cabe realizar una apreciación respecto a otras categorías conexas utilizadas en la bibliografía especializada que se centran en otros espacios-momentos formativos como referentes empíricos. Por un lado, la “educación política” aparece usualmente vinculada

a procesos intencionales y sistemáticos en el ámbito escolar orientados a la formación de ciudadanos (Bárcena, 1997; Cortina, 2000; Fernández Enguita, 2001; Kriger, 2010; Santa Cruz, 2004; Siede, 2007, *et.al.*). Frente a la educación política, la formación se presenta como una categoría que descentra la mirada del dispositivo pedagógico escolar en vistas a abarcar la disímil topografía de espacios-momentos donde se llevan adelante enseñanzas y aprendizajes políticos. Empero, formación política en sentido estricto y educación política se aúnan en tanto analizan prácticas pedagógicas con altos grado de sistematización en la planificación (en cuanto a objetivos, metodología, contenidos y forma) donde se manifiesta una intencionalidad pedagógica explícita y deliberada.

Más interesante se torna el debate entre formación política en sentido estricto y “socialización política”^{sz} definida como “un proceso biográfico de incorporación de competencias sociales ligadas a los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de los sujetos, que involucra un conjunto de aprendizajes (y olvidos) producidos en diferentes ámbitos de la experiencia” (Vázquez, 2009c: 1-2). Un primer aspecto a considerar remite a las disciplinas que informan las investigaciones: mientras que la socialización política parte de un abordaje inscripto disciplinarmente en la sociología, la formación política aparece con fuerza en los trabajos del área de educación y movimientos sociales, aunque no necesariamente conducidos por investigadores del campo disciplinar de las Ciencias de la Educación. Un segundo elemento corresponde a los ámbitos y la sistematicidad de los aprendizajes dado que, para la perspectiva de la socialización política, estos no son explícitos, deliberados ni sistemáticos en tanto ocurren en el cotidiano y en diferentes condiciones vitales, acercándose así a la noción de formación política en la formamovimiento y omitiendo otro conjunto de prácticas pedagógicas sistemáticas recuperadas por la formación política en sentido estricto. Un último aspecto radica en los sujetos analizados. Si bien la socialización política sostiene que los aprendizajes políticos recorren toda la biografía personal, el énfasis se encuentra en los jóvenes de sectores populares que participan de experiencias políticas no tradicionales (no necesariamente movimientos populares). En cambio, en los estudios sobre formación política el sujeto son los jóvenes de sectores populares, pero también los adultos y los niños involucrados en espacios-momentos de formación en sentido amplio y estricto.

Sin embargo, estos dos abordajes no deben pensarse como contradictorios sino inscriptos en las fértiles vinculaciones entre pedagogía y sociología, entre teoría pedagógica y teoría social. A modo de ejemplo, tanto la socialización como la formación política en sentido estricto discuten con el acotamiento de la enseñanza y el aprendizaje político al ámbito escolar (educación política). En esta Tesis, se parte de la efectiva operatoria de la socialización política – o formación política en sentido amplio – en el marco de los movimientos populares y, al mismo tiempo, se selecciona a las instancias de formación política en sentido estricto como espacio particular de indagación. Así, se rompe cierta rigidez en la separación entre lo sistemático de la educación política, extrapolable a la formación política en sentido estricto, y lo asistemático de la socialización política de modo de analizar sus imbricaciones.

3.3.1. Un recorrido histórico a través de los estudios sobre formación política en

La historia de los movimientos populares en la Argentina admite su lectura desde la historia de los espacios-momentos contruidos a los fines de la formación política de su militancia.⁵⁸ En el marco general de vacancia de estudios que investiguen la forma-taller en movimientos, los dispositivos de formación política constituyen uno de los ámbitos mayormente recuperados.⁵⁹ De allí la propuesta de este apartado de realizar un recorrido histórico en relación al corpus marginal de trabajos sobre formación política en organizaciones populares de finales del siglo XIX y hasta la década del setenta del siglo XX con origen en la academia nacional. Las experiencias allí recuperadas pueden ser homologadas – con mayor o menor laxitud – a la categoría de formación política en sentido estricto. Si bien la revisitación de estas investigaciones antecedentes excede el recorte temporal de esta Tesis, se considera un ejercicio relevante a los fines de situar los casos en estudio en una perspectiva histórica más amplia y considerar claves de lectura en torno a tradiciones político-pedagógicas, contenidos y formas de la formación explícitamente retomadas – o aun rechazadas – por los movimientos populares seleccionados. Esta aproximación histórica se complementa en la próxima sección con la reposición de estudios con referentes empíricos en movimientos populares contemporáneos.

En cuanto al movimiento anarquista, se destacan los trabajos de Barrancos (1990) y Suriano (2001) que cubren el período comprendido entre 1890 y 1930. Barrancos (1990) plantea la preocupación anarquista por la educación de las masas como principal medio liberador. La acción pedagógica constituía un instrumento de acción directa, propaganda y difusión de ideas que tensionaba una concepción del mundo y un sistema de creencias burgués, arraigado en el sentido común de los trabajadores. No obstante un énfasis marcado de la autora por recuperar la forma-escuela *otra* de niños y adultos⁶⁰ – las denominadas escuelas laicas, racionalistas, integrales o libertarias –, es posible encontrar ciertas referencias a espacios-momentos de formación política en sentido estricto especialmente a partir de la década del veinte. Allí se desarrollaron un conjunto de matrices de “instrucción” menos formales que apuntaban a la ilustración general, la difusión de los pensamientos libertarios y el proselitismo que se encarnaron en la “gran función-conferencia”, las lecturas comentadas y análisis colectivos de libros, los cursos libres, los ateneos populares y la impresión de folletos, periódicos y libros.

Por su parte, Suriano (2001) profundiza en los círculos culturales desde donde se irradiaba la actividad pedagógica libertaria. Los círculos eran ámbitos de educación no sistemática con una intencionalidad de adoctrinamiento integral y de concientización de los sectores populares en general y de los activistas en particular. En una palabra, estos círculos se caracterizaban por ser lugares de sociabilidad política, social y cultural, de preparación para la lucha por una sociedad alternativa y de búsqueda de ampliación de adherentes y simpatizantes por la vía de acciones auto-afirmativas (a diferencia de la huelga, los atentados, etc.). Para el autor, la expresión pública de ideas en las conferencias las convertía en la principal actividad político-pedagógica dado que “los trabajadores podían recibir un folleto, un libro o un volante, incluso un periódico, pero

nadie podía asegurar su lectura en tanto era un acto privado y, además, no todos sabían leer” (Suriano, 2001:117). Las temáticas allí trabajadas se agrupaban en tres grandes grupos: contenidos diversos de tipo doctrinal (la ciencia, la moral, la mujer y la familia, la religión), problemáticas obreras y reuniones de controversia entre anarquistas y socialistas. Por otro lado, las conferencias se destacaban por sobre las lecturas comentadas en pequeños grupos porque ampliaban el público sin perder la relación directa entre el orador y los trabajadores. Se fue constituyendo, entonces, un “público obrero” a la par de un proceso de politización y “autoeducación” que se sostenía en el desarrollo gremial y en el interés genuino por acceder al “saber”.

Es interesante resaltar la serie de tensiones recogidas por Suriano (2001) y Barrancos (1990) – desde sus ángulos particulares – en torno a la compleja relación existente entre la actividad gremial y la actividad educativa que aporta pistas para el abordaje del componente multisectorial en los movimientos contemporáneos. Ambas actividades se encontraban imbricadas dado que la lucha económico-corporativa era auxiliada por una amplia estrategia de transformación moral-cultural de las “masas oprimidas”. Empero, los autores presentan una tensión entre estas actividades en un continuo de posiciones que van desde la búsqueda de “intelectualización” del frente gremial a la demanda de “obrerización” del frente cultural; tensión que mayormente se dirimió en favor de una independencia ideológica y una especialización del frente cultural cuya orientación se imponía, en cierta medida y de manera informal, a los gremios. Ya en el seno del frente cultural, la lectura de Suriano (2001) postula otras tensiones entre los organizadores de las actividades de formación y los trabajadores reticentes a asistir en sus inicios, entre los oradores que se encontraban en el centro de la escena de la conferencia y la pasividad de los asistentes, entre los “propagandistas” de base con escasa formación intelectual – pero con gran poder de convicción doctrinaria y capacidad movilizadora – y el “núcleo” de organización, difusión y motorización de las ideas libertarias con mayor formación e iniciativa política.

En cierta superposición temporal con los estudios precedentes, Romero (1986) y Romero y Gutiérrez ([1995] 2007) analizan la conformación de un denso tejido asociativo y una cultura popular en vinculación con la cultura erudita a partir del surgimiento de los nuevos barrios de la periferia de la CABA durante las décadas del veinte y treinta del siglo XX, al calor del declinamiento del anarquismo. Si bien no es el foco de estos trabajos, mencionan tres instituciones integrantes de dicho entramado asociativo donde operaban de hecho espacios-momentos de formación política motorizados por sectores intelectuales de la izquierda socialista: a) las bibliotecas populares en las cuales se organizaban conferencias y debates, se dictaban cursos de cultura general y capacitación profesional, se desarrollaban actividades artísticas, grupos de lectura comentada y también otras actividades recreativas; b) las editoriales como “Sociedad Luz” y periódicos como “Crítica” que alentaron la lectura popular, acercaron libros clásicos de la cultura universal y organizaron planes de lectura desde el armado de colecciones; y c) los comités barriales socialistas – y subsidiariamente radicales – basados en una estrategia

simultánea de “ganar votos y educar” por medio de bibliotecas, grupos teatrales, clases de capacitación técnica o cursos de educación para adultos que servían de marco y estímulo a la discusión y movilización política.⁶¹

En este sentido, se puede afirmar que en estas instituciones que encarnaban la necesidad generalizada de acercamiento a lo cultural aparecían temas políticos y sociales de carácter contestatario que forjaban actitudes, valores e ideas, conformando un modelo de ciudadano (posiblemente más liberal que popular). Se advierte, entonces, una compleja trama entre prácticas y discursos políticos nucleados en los comités de barrio y otras prácticas inscriptas en las asociaciones barriales que anudaban la dimensión política con la pedagógica. Así, actuaron como órganos de gestión y mediación con las autoridades públicas, fueron espacios de socialización democrática, permitieron una amalgama particular entre la cultura letrada y popular mediante el modelo de ciudadano “educado”, revalorizaron la dimensión pública del barrio y la ciudad y otorgaron una instrucción práctica capaz de impulsar al mejoramiento individual y la comprensión de los problemas de la sociedad.

Un tercer hito en la producción académica corresponde a los estudios sobre el peronismo histórico. Allí, se encuentra el trabajo de Michi (1997) quien aborda la experiencia de formación doctrinaria en las unidades básicas del AMBA en el período 1950-1955 a partir del análisis de la revista *Mundo Peronista* editada por la Escuela Superior Peronista – institución encargada de la formación política – y de la recopilación de testimonios orales de participantes.⁶² Las notas principales de esta investigación radican en desentrañar el dispositivo pedagógico de formación política: reuniones quincenales con objetivos que combinaban lo doctrinario, lo cognoscitivo y el proselitismo; la publicación de una “guía de actividades doctrinarias” que unificaba la formación en todas las unidades básicas; una relación docente-alumno tensionada por un polo de acercamiento inscripto en el “ser compañero” y un polo de ajenidad del docente conforme a su rol de mediador cultural entre la doctrina y el pueblo y la posesión de un conocimiento acabado; una metodología basada en la persuasión y el uso de dinámicas como la lectura comentada, las preguntas pre-establecidas, la presentación de casos concretos y la apelación a la simbología partidaria; y la obligatoriedad de la formación que podía incluir la amenaza de sanciones a la unidad básica.⁶³ De esta caracterización, se desprende la asociación realizada por la autora entre este dispositivo pedagógico y el formato escolar, a lo que podría sumarse un carácter especular con las prácticas políticas (también pedagógicas) imperantes en el segundo gobierno peronista.

En un salto histórico, las propuestas de formación política de organizaciones de la izquierda peronista y marxista en la década del setenta también son objeto de estudio del área. El artículo de Alfieri, Nardulli y Zaccardi (2008) propone un acercamiento a la Tendencia Revolucionaria peronista y las implicancias de la “formación con los compañeros” en el trabajo barrial en la CABA. Los autores contraponen dos estilos de construcción política que poseen su correlato pedagógico en las formas adoptadas por la formación política: la “construcción con el otro” vinculada a la educación popular y el “encuadramiento” verticalista. La “construcción con el otro” en los barrios asumía como tarea la formación y autoformación en vistas al “esclarecimiento” de los objetivos de la

organización, la identificación de los enemigos del proceso de liberación y el desarrollo de una percepción acerca de la necesidad de transformación radical del orden opresor. Se traducían en un conjunto de actividades de formación política en sentido estricto y amplio como charlas, apoyo escolar, obras de teatro, proyección de películas, eventos deportivos y la producción de una densa cantidad de textos en formato de cuadernillos, volantes y publicaciones periódicas. Por el contrario, con el predominio de Montoneros a partir de 1973, la formación política se vuelve encuadramiento y bajada de línea para la conformación de la “retaguardia del ejército popular”.

A partir de la recuperación de testimonios orales de los protagonistas, los autores interrogan el carácter de “ida y vuelta” aun de la construcción política con el otro más cercana a la educación popular. La identificación de las figuras de “nosotros” y “ellos” asentadas en la pertenencia de los sujetos participantes de la experiencia a distintos sectores sociales y espacios geográficos – lo barrial y lo extra-barrial – se convierte en una pista para el análisis de los movimientos contemporáneos. Estas diferencias componían a nivel representacional un sujeto “de afuera” afecto en demasía a los discursos y la teoría y un sujeto “barrial” comprometido con el hacer, escéptico frente a los excesos discursivos, y temeroso de intervenir teóricamente frente a “los de afuera”. Según las conclusiones extraídas de los testimonios:

En la percepción de la gente del barrio los muchachos de afuera se visten, caminan y hablan de forma llamativa. Cuando además se trata de estudiantes universitarios, y siendo la universidad percibida como un ámbito inaccesible, ese otro no solo se aleja sino que, en el plano de las representaciones, se eleva: parece hablar “desde arriba” en un lenguaje ajeno. Queda cerrada así la posibilidad de diálogo concebido como comunicación horizontal (Alfieri, Nardulli y Zaccardi, 2008: 117).

En los términos de esta Tesis, estos juegos representacionales remiten al componente multisectorial de lo popular y a las formas en que este se tramita en las prácticas políticas y pedagógicas que incluyen a los dispositivos de formación política. El artículo sostiene que la importancia asignada por algunas organizaciones a la formación buscaba zanjear la distancia entre el discurso de la construcción con el otro y el desarrollo de las prácticas políticas militantes de modo de no subordinar la opción dialógica a la tentación del esclarecimiento iluminado ni al basismo de la fe ciega en los sectores populares.

Por su parte, el análisis de Baraldo, Chinigioli, Molina y Scodeller (2010) aborda la gestación de la Escuela Sindical Bancaria impulsada por iniciativa de la Asociación Bancaria en la Ciudad de Mendoza en el marco del peronismo de base de la década del setenta. Si bien la oficialización de esta experiencia implicó su inscripción en el marco de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), siguiendo a las autoras, este espacio fue creado para garantizar el acceso al título secundario por parte de los trabajadores del banco, pero fundamentalmente estuvo basado en una motivación política que apuntaba a crear “otro tipo de mentalidad”. De allí la ausencia de nitidez en la demarcación entre la forma-escuela y la formación política en sentido estricto, considerando la influencia del pensamiento de Paulo Freire en su génesis, el vínculo cotidiano y activo del sindicato

con la escuela preocupado por la orientación política de la misma, su oficialización y la replicación de este “formato” en otros sindicatos; y, adicionalmente, la militancia de los trabajadores-estudiantes en distintas organizaciones políticas de izquierda.

En sintonía temporal, el trabajo de Pozzi (2008) sobre el PRT-ERP recoge – desde el enfoque de la historia oral – la memoria de Humberto Tumini, cuadro de dirección del PRT. En el marco de una férrea disciplina militante, el “estudio” individual o en pequeños grupos de materiales internos del partido, periódicos y otros libros afines era parte de la vida cotidiana; a punto tal que “eran bastante hinchapelotas con el estudio” (2008:20). En un sentido más estricto, se desarrollaban escuelas de cuadros en las sierras del norte argentino con un formato de dictado de cuatro o cinco materias (economía, historia de las revoluciones, filosofía, línea PRT, historia argentina, conceptos básicos del marxismo) a cargo de un profesor “especialista” asignado. Las jornadas de clases se extendían durante todo el día con pautas de horarios rígidas – “una vida militarizada”⁶⁴ según Tumini – que, sin embargo, contemplaba tiempos para la siesta y la charla informal. Los destinatarios de las escuelas de cuadros eran grupos de diez o doce compañeros que pertenecían a distintas regionales del país y provenían de diversa extracción social. Siguiendo el relato, la escuela les “abría la cabeza” a los militantes en cuanto a los conocimientos y la perspectiva “introducida” así como al acceso a una visión más completa – y federal – de la organización que revertía la cotidianidad el confinamiento a las células.

Asimismo, aparecen otras dos menciones a formaciones en sentido estricto, ambas denominadas “escuelas”. Por un lado, una escuela militar – separada de la escuela de cuadros – que incluía viajes formativos a Cuba. Por otro lado, la experiencia omnipresente de la cárcel la tornaba “escuela partidaria” en tanto ámbito de reunión con compañeros de base – y aun con la dirección del PRT – en la cual se adquiría un conocimiento más cabal de la organización y se aceleraba el aprendizaje teórico. La cárcel se erigía en un ámbito de formación por antonomasia a partir de un uso intensivo del tiempo para el estudio, incluso armando cursos de formación política en los términos de una escuela (de formación) dentro de una escuela (carcelaria). Para efectivizar la formación, contaban con libros, el boletín de la organización y el periódico “El Combatiente” que recibían desde afuera.

El salto cualitativo en la formación teórica en el contexto de la cárcel se dificultaba en el “afuera” debido a la tensión entre la vorágine de la militancia cotidiana y el estudio, acentuada en la particularidad de un momento histórico marcado por la represión y la aceleración de los acontecimientos. Nuevamente aquí se encuentra una pista interesante para la aproximación a los movimientos populares contemporáneos. Siguiendo a Pozzi (2008), la necesidad constante de formar cuadros redundó en que la formación básica se diera en un período corto de tiempo y, a menudo, tomara la forma de una “bajada de línea” donde se transmitían “unos pocos lineamientos políticos claros” para que los militantes estuvieran preparados para la construcción territorial. En igual sentido, la cuestión de las temporalidades es tópico de reflexión del artículo de Alfieri, Nardulli y Zaccardi. Los tiempos destinados a la formación política se veían limitados por la urgencia en la resolución de los problemas cotidianos, considerados parte fundamental

de la militancia barrial “como si por momentos las acciones hablaran por sí mismas e hicieran innecesario, y a veces hasta superficial, su análisis” (Alfieri, Nardulli y Zaccardi, 2008:112). En ambos trabajos aparece, entonces, el problema del practicismo – la práctica devenida dogma – como modo de resolución de la compleja vinculación entre teoría y práctica. Este practicismo influyó no solo en los tiempos sino también en las formas de la formación política de modo de lograr socializar un cúmulo de saberes teóricos y militantes en lapsos cortos de tiempo para retornar a la acción.

A diferencia de las investigaciones precedentes, en Pozzi (2008) se registran menciones a la particularidad de la formación política en la ruralidad, desplazando el recorte espacial usualmente centrado en el AMBA. Según Tumini, la formación política de compañeros de sectores rurales – recupera el caso de Chaco – no podía ser igual que la de los militantes urbanos dado que poseían una organización más flexible, eran más “prácticos” y se enfrentaban a otros problemas. Curiosamente, se refiere a “cursitos” de formación para nombrar las experiencias en el sector rural en tanto postula que el abordaje teórico era escaso y se destinaba la mayor parte del tiempo a la discusión de problemas concretos de sus tareas militantes. Por lo tanto, se advierte en el caso del PRT-ERP la conjunción del practicismo junto a una fuerte presencia del deber del “estudio” de conocimientos teóricos.

Del recorrido histórico realizado surgen ciertos invariantes que revisten centralidad para la intelección de los casos de estudio: la complejidad de la relación entre educadores (docentes, coordinadores, activistas) y educandos (militantes de base) en términos de trayectorias formativas, militantes y sociales disímiles que exigen una mediación – no exenta de tensiones – entre la cultura predominantemente oral de las bases y la cultura letrada de quienes llevan adelante la formación; la recurrencia a la apelación al dispositivo escolar como forma elegida – más o menos intencionalmente – para llevar adelante la formación, permitiendo interrogar dichas experiencias en su carácter alternativo; la explicitación de una preocupación por los modos de articulación entre teoría y práctica, entre el conocimiento teórico y la experiencia militante cotidiana en los territorios, entre el teoricismo y el practicismo; y, en consecuencia, la cuestión de las temporalidades desencontradas – o, al menos, de difícil articulación – de la formación en sentido estricto y las prácticas políticas (o formación política en sentido amplio).

3.3.2. La producción académica sobre formación política en movimientos populares contemporáneos en Argentina y Brasil

Al revisar el estado del arte sobre movimientos populares y educación, se manifiesta la escasez de producción referida a la formación política en sentido estricto en el marco de los movimientos emergidos en el ciclo de movilización popular de las últimas dos décadas en América Latina. De la marginalidad de estudios no se sigue el carácter residual de estos espacios-momentos formativos en la totalidad pedagógica de los movimientos, la ausencia de sistematizaciones realizadas por militantes ni la carencia de producción de material de apoyo a la formación. A juzgar por la distribución de los trabajos del área, resulta más tentador el estudio de la forma-escuela *otra* como los BP y

las escuelas campesinas en tanto objetos ya “clásicos”. Una conjetura sobre esta vacancia fue esbozada en Bruno y Palumbo (2014) en relación a la complejidad intrínseca del objeto formación política que lo torna problemático en relación a su recorte y abordaje metodológico. Aun cuando se realice la diferenciación entre formación política en sentido estricto y amplio, el dispositivo de formación política no es escindible del movimiento en su conjunto, de los modos en que la formación contribuye a su reproducción cultural y a sus prácticas políticas cotidianas y los modos en que el clima del movimiento y los debates político-ideológicos intervienen en lo posible de acontecer en el dispositivo.

Las sistematizaciones de militantes del MST y co-autorías entre militantes e investigadores comprometidos con ese movimiento conforman el corpus más destacado (MST, 2009; Pizetta, 2007; Stronzake y Casado, 2016; Stronzake, Casado y Stronzake, 2014). La importancia de esta producción se encuentra en correspondencia con la centralidad de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), referente empírico de estas sistematizaciones y escuela-ejemplo para los casos en estudio así como para otros movimientos populares latinoamericanos. De hecho, el libro “Método de trabajo y organización popular” elaborado por el Sector Nacional de Formación del MST constituye un “libro-herramienta” (MST, 2009:7) disponible y leído por las áreas de formación de los movimientos argentinos, evidenciando la existencia de circuitos de producción y recepción que entrecruzan la academia y la militancia.

En los trabajos citados, la formación política es definida en distintos pasajes como “arte de organizar al pueblo”, “preparación para los embates de la lucha de clases”, “trabajo estratégico”, “elevación del nivel de conciencia y conocimiento científico”, “formación de la conciencia” (MST, 2009; Pizetta, 2007). Resulta llamativo el empleo de la expresión “formación de cuadros” para denominar la formación política en tanto remite al vocabulario militante propio de las organizaciones de los setenta, con presencia residual en las investigaciones en, desde y sobre movimientos populares contemporáneos. La condición estratégica de la formación es situada en y más allá de lo táctico-inmediato, volviéndose obligación y responsabilidad de la militancia en su conjunto desde la base acampada y asentada hasta las direcciones nacionales. Para el MST, la formación política permite la unidad política e ideológica, el desarrollo de la conciencia político-organizativa, pensar alianzas con otros movimientos, reconstruir la memoria de las luchas por la reforma agraria, realizar análisis profundos de la realidad, contribuir a la conformación de una nueva cultura y formar sujetos revolucionarios con un elevado nivel de conocimiento especializado y cultura humanística.

Por lo tanto, la formación política no se concibe como un espacio independiente del devenir del movimiento. Pizzeta (2007) y el MST (2009) presentan esta organicidad en dos sentidos. Por un lado, los ritmos y las necesidades de la formación dependen de los ritmos del movimiento de masas en tanto la formación se resiente en los momentos de reflujo por el sentimiento de apatía en la militancia y en la sociedad en general. Por otro lado, aporta al cumplimiento de una comunidad de objetivos del movimiento a partir de fomentar una interpretación adecuada de la realidad y de traccionar una pedagogía de masas. En estesecondo sentido, la formación tiene sentido solo si contribuye a organizar

y preparar al pueblo acorde al proyecto del movimiento. Empero, el MST considera que la formación política – y en particular la ENFF – no puede quedar presa de la coyuntura, debiendo apuntalar la estrategia de mediano y largo plazo – de horizonte socialista – sin descuidar las luchas tácticas e inmediatas. En línea con los estudios históricos ya presentados, reaparece la cuestión de las temporalidades en las cuales se insertan los objetivos de los dispositivos pedagógicos.

Un supuesto que se encuentra por detrás de la importancia otorgada por el MST a la formación política – y que se erige como constante en las investigaciones – radica en la preocupación por revertir la separación entre trabajo intelectual y manual. La formación política, tal como se mostró en los trabajos del apartado anterior, coloca en el centro del debate las vinculaciones entre teoría y práctica. De allí que Pizetta postule: “Toda teoría por más perfecta que sea, es idealista si no es reconocida y comprendida por los trabajadores” (Pizetta, 2009:184). Para estos autores, la unidad dialéctica entre teoría y práctica es requerida, incluso, en los cuadros formadores en los cuales la formación teórica y la capacidad pedagógica no pueden escindirse de las prácticas de la organización, de la convivencia con los problemas concretos y de la escucha del pueblo. En consonancia con los planteos de la educación popular, el formador también aprende y no debe perder la capacidad de estudiar, escuchar y luchar con el pueblo: “El formador no es aquel que siempre tiene respuestas para todo, sino un *alumno* que está siempre aprendiendo con las actividades concretas” (MST, 2009:182).

En cuanto al dispositivo pedagógico, los requisitos de la formación política en el MST planteados en los trabajos citados comprenden la creación del hábito de lectura y estudio, el establecimiento de niveles de formación (masas, base y dirección), el imperativo de partir de la realidad, la integración entre formación y prácticas productivas y la organización de la formación en todos los lugares y permanentemente. Adicionalmente, se destaca la importancia adjudicada al tratamiento de la dimensión ética mediante la inculcación de la “pedagogía del ejemplo”, el empleo de la mística y la puesta en vinculación de la experiencia personal con la experiencia de la clase trabajadora, el cotidiano con los grandes horizontes, la historia de la lucha de clases con la historia universal en un gesto de rescate del carácter de conjunto y totalidad (MST, 2009). En este sentido, se observa una consideración – relevante para el objeto de estudio de esta Tesis – respecto a la construcción de una subjetividad militante y revolucionaria como tarea de la formación política. En última instancia, “la principal tarea de la formación es motivar que los silenciados salgan de su silencio, que los dominados acepten salir de la dominación por medio de la lucha” (Pizetta, 2009:167).

La sistematización de Stronzake y Casado (2016)⁶⁵ completa la caracterización de las premisas comunes a los dispositivos de formación política del MST a partir del abordaje de las dimensiones pedagógicas de los cursos latinoamericanos de la ENFF : a) la organicidad de los contenidos con la metodología de trabajo, es decir, la imbricación entre trabajo intelectual y manual; b) el estudio de los contenidos desde la aproximación vivencial y la reflexión crítica y la generación de una cultura del estudio; c) la apelación a la mística por su función motivadora y su capacidad de mantener viva la lucha por la transformación; d) el trabajo como principio pedagógico basado en el compromiso de

participar en la construcción de los cursos tanto en el sentido pedagógico como en el mantenimiento material de la escuela; e) la disciplina consciente y los valores socialistas y humanistas; y, f) la incorporación del arte y la cultura revolucionaria. Del balance crítico que realizan las autoras de estos cursos, fundamentado en entrevistas a participantes y datos cuantitativos, interesa destacar la valoración positiva en términos de la diversidad de organizaciones participantes y del carácter internacional de la formación. Puntualmente recogen dos aspectos que se retoman en el capítulo 5 de esta Tesis. Por un lado, la inspiración pedagógica y metodológica de la ENFF para la gestación y profundización de talleres de formación política en otras organizaciones latinoamericanas mediada por la participación de sus militantes en la ENFF. Por otro lado, estos cursos encarnan un encuentro entre lo urbano y lo rural y la oportunidad de los movimientos urbanos de conocer una metodología de formación política de matriz campesina basada en las dimensiones pedagógicas antes nombradas.

Con referente empírico también en el MST, pero desde un lugar de enunciación propiamente académico, Lage (2013) identifica a la formación política en sentido estricto – a la que también denomina “estudio” tal como aparecía en el vocabulario militantes de algunas organizaciones históricas – como un espacio para la gestación de una conciencia política a la par de las vivencias colectivas experimentadas en el trabajo de base y la formación en el trabajo productivo. Esta investigación se focaliza en las potencialidades de la formación para la construcción de sujetos políticos portadores de una identidad revolucionaria. Desde la mirada de la autora, formarse como sujeto político requiere un cambio radical en la manera de pensar la sociedad y a sí mismo, superando el sentimiento de opresión y subalternidad y despertando la capacidad de lucha latente y adormecida para convertirse en protagonista del cuestionamiento y la transformación de un estado de cosas. En este sentido, la autora arroja una clave de lectura – recuperada en los capítulos de análisis de la empiria – para abordar estos procesos de constitución de subjetividades en la íntima relación que establece entre subjetividad e historicidad. Esta última no es concebida en el sentido más tradicional asociado a la recuperación de una historia nacional, regional o mundial en las formaciones de modo de dar sentido a la lucha actual sino en cuanto al rescate de las historias subjetivas de los militantes y la posibilidad de operar – vía procesos de toma de conciencia – sobre esas historias “silenciadas” en nuevos marcos políticos que alienten a los sujetos a acreditarse como protagonistas.

Por su parte, en la producción argentina, se halla un corpus de estudios con anclaje en movimientos campesinos que retoman las experiencias de formación política del MNCI, particularmente el Campamento Latinoamericano de Jóvenes⁶⁶ (Burgos, 2014; Itatí Palermo, 2012; MNCI, 2010; Vázquez, Vommaro y Bonvillani, 2012). Partiendo del enfoque de la socialización política, Vázquez, Vommaro y Bonvillani (2012) abordan el IX Campamento de Jóvenes del MNCI realizado en el año 2009. La asignación de un carácter político a la formación definida como “semillero de militantes”, la recuperación del uso de la mística y el encuentro entre jóvenes con orígenes, trayectorias y modos de vida diversos se presentan como algunas notas destacadas del dispositivo de las cuales esta investigación da cuenta. El encuentro entre jóvenes es tematizado especialmente a

partir de los intercambios entre el campo y la ciudad en una formación conducida por un movimiento campesino. En línea con este trabajo, Burgos (2014) concluye – a partir del análisis del X y XI Campamento Latinoamericano de Jóvenes – que el intercambio entre movimientos campesinos y urbanos fortalece una conciencia sobre el carácter extendido de la lucha y encuadra las vivencias de los territorios en un marco mayor. Asimismo, plantea que la participación en el Campamento se constituye en un hito inaugural de la militancia de los jóvenes participantes en estrecha consonancia con la idea de “semillero”.

En una ponencia presentada en un evento científico, el Área de formación del MNCI (2010) explicita su concepción de formación política como “un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la práctica social para transformarla de manera consciente, en función de procesos organizativos concretos y en la perspectiva de la construcción del proyecto histórico” (MNCI, 2010:3). La formación es considerada así como un factor estratégico que desarrolla herramientas de análisis y reflexión, promueve el intercambio de experiencias entre organizaciones y fortalece la construcción política a partir de la elevación del nivel de formación y de conciencia respecto a la realidad social y las posibilidades de su transformación. De estos objetivos se desprende la completa imbricación entre procesos pedagógicos y procesos políticos. Asimismo, al igual que en las sistematizaciones del MST, se detecta en el discurso del MNCI (2010) una reflexión sobre la necesidad de reversión de la distancia entre teoría y práctica, postulando el concepto de praxis – entendido como ligazón dialéctica entre acción y reflexión – y asumiendo a todos los hombres y mujeres de las comunidades indígenas y campesinas como sujetos de conocimiento, sujetos de transformación social y sujetos creadores de la historia. De allí la insistencia en la ponencia respecto a la educación popular como metodología de sus escuelas de formación política.

Respecto a las investigaciones con referente empírico en los movimientos populares urbanos de la Argentina, la cantidad de estudios disminuye considerablemente. El rastreo bibliográfico realizado arrojó dos sistematizaciones incluidas en capítulos de libros publicados por editoras de movimientos populares que refieren a experiencias situadas en el período previo o inmediatamente posterior a la crisis del 2001. El libro *De la culpa a la autogestión* (Flores, 2002) contiene un capítulo que recupera tres talleres de formación política desarrollados por el MTD-La Matanza entre noviembre y diciembre de 2001. Estos talleres son presentados como “laboratorios de ideas” con una dinámica común: se le propone un tema de coyuntura o estratégico (las elecciones de octubre de 2001, el lugar de la política y la educación popular) a un “intelectual-militante” – en este caso, Julio Gambina, Néstor Kohan y Claudia Korol – para que aporte su perspectiva al MTD y luego, en base a la intervención, se construye colectivamente la postura del movimiento sobre la temática. En las transcripciones textuales de las charlas, se lee la interpelación de los “invitados” al público presente para que intervengan y pregunten – definido como “sujetos de la práctica” – en un intento por horizontalizar las relaciones academia-movimiento popular. No obstante, en el capítulo solo se presenta al lector la voz de los intelectuales y no se da cuenta de la existencia efectiva de participación del público ni de la construcción colectiva de conocimiento.

Por otra parte, un capítulo del libro *Es Barrios con s porque no andamos solos por ahí* (González Velasco, 2007) editado por Barrios de Pie realiza una breve sistematización de la forma-taller desarrollada en los barrios del AMBA en el período posterior a la crisis del 2001. Cabe notar una fuerte orientación de la formación política a la reconstrucción histórica por medio de la apelación a la memoria y los conocimientos previos del grupo. Entre las características principales del dispositivo pedagógico, se mencionan los contenidos trabajados – fundamentalmente la historia a escala nacional y regional y los valores militantes a través de ejemplos históricos –, el rol del educador popular también denominado “intelectual crítico”, los objetivos del taller vinculados a la formación de subjetividades críticas y transformadoras de la realidad; y el uso de técnicas participativas como grupos de discusión, dramatizaciones, juegos, paneles, debates, audiovisuales y recursos narrativos.

Desde el ámbito académico, la producción nucleada en los proyectos UBACYT⁶⁷ dirigidos por Daniela Bruno (Bruno, 2014, 2016; Bruno, Mistrorigo y Palumbo, 2013a, 2013b; Bruno y Palumbo, 2014, 2016; *et.al.*) aborda específicamente espacios-momentos de formación política en movimientos populares urbanos con inscripción territorial en el AMBA. A diferencia de las sistematizaciones presentadas, se observa una modificación del lugar de enunciación (de un lugar militante a otro académico) y del recorte temporal que se corresponde con la etapa denominada “ciclo electoral”. Estos trabajos analizan la producción discursiva de la formación política como un “proceso enmarcador”⁶⁸ que forja esquemas referenciales, significados compartidos e identidades que legitiman e incitan a la acción colectiva, confieren sentido a la participación y garantizan la reproducción cultural del movimiento.

En este marco, cabe mencionar tres estudios conexos. La compilación realizada por Bruno (2014) se adentra en los discursos contruidos en torno a la formación política en el MPLD, el Frente Popular Darío Santillán (FPDS) y el Movimiento Evita (ME) a partir de una estrategia de análisis comparativo de casos basada en el análisis de los materiales de apoyo a la formación. El supuesto de trabajo sostiene que las estrategias de formación política varían sensiblemente según la matriz político-ideológica del movimiento en cuanto a la selección y el privilegio de ciertos saberes y perspectivas y a sus modos diferenciados de forjar sentidos compartidos. En segundo lugar, la Tesis doctoral de Bruno (2016) describe las reconfiguraciones político-ideológicas e identitarias de las organizaciones populares de matriz autonomista entre los años 2001 y 2011 mediante el estudio del discurso del Área nacional de formación del FPDS. Finalmente, el informe editado por Bruno y Palumbo (2016) desplaza la mirada hacia la política de formación de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) en la que convergen los casos analizados en las investigaciones precedentes (FPDS, MPLD y ME) junto a otras organizaciones del campo popular. La intelección de este caso de estudio implica un deslizamiento hacia una formación político-gremial con un fuerte carácter reivindicativo. Adicionalmente, la condición multi-tendencia de la CTEP desafía el concepto de proceso enmarcador en tanto plantea la construcción de un discurso

unificado de formación que mueva a la acción colectiva conjunta, partiendo de organizaciones que presentan distintas matrices político-ideológicas, formas de construcción política y apuestas electorales.

En estrecho diálogo con estas producciones, la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) que precede a esta Tesis Doctoral también constituye un antecedente en términos conceptuales, metodológicos y de acercamiento a la empiria y, asimismo, como fuente de nuevas preocupaciones. Allí se analiza la relación entre el dispositivo de formación política en sentido estricto de militantes de base del MPLD desarrollado en el año 2012 y las prácticas políticas cotidianas de dicho movimiento. La hipótesis de partida plantea que la conformación de un dispositivo pedagógico de formación política posee un correlato en cierta manera de actuar y de pensar la política en el contexto más amplio del movimiento; y, a su vez, las prácticas políticas condicionan las modalidades y características admitidas en el dispositivo pedagógico. Por lo tanto, el dispositivo de formación política se presenta como un ámbito de resonancia de un conjunto de prácticas políticas específicas que se traducen en decisiones pedagógicas como la selección de objetivos, contenidos y dinámicas y, al mismo tiempo, contribuyen al movimiento en los términos de forjar mayores grados de integralidad, organicidad e identidad de la militancia y de aportar a la discusión acerca de los modos de pensar y practicar la política.

A la serie de estudios esbozados, cabe sumar los aportes de Luis Rigal (2015) y Claudia Korol (2007) a la intelección del objeto de estudio en su condición de referentes destacados del área sobre movimientos sociales y educación así como una contribución de Kohan (2008) referida a los materiales de apoyo de la formación. Sus perspectivas se aúnan en el planteo común respecto a los claroscuros de las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares. Estos claroscuros son situados en la presencia – actual o potencial – de la reproducción de prácticas verticalistas y no dialógicas, apareciendo con distinto énfasis referencias a los términos y los modos de cierta formación política de las décadas del sesenta y setenta que ejemplificaría – a modo de figura condensadora – el riesgo de la reintroducción de un modelo político-pedagógico dogmático en los movimientos contemporáneos.

El artículo de Rigal (2015), recuperando líneas argumentales previas (Rigal, 2011), reseña dos talleres de reflexión pedagógica y política⁶⁹ en movimientos de trabajadores desocupados en los cuales el investigador intervino a partir de la metodología de la investigación acción participativa. Desde esta experiencia, Rigal señala ciertas contradicciones observadas que “no expresan limitaciones sino fundamentalmente desafíos que enfrentan los movimientos sociales como espacios educativos” (2015:182). Resultan pertinentes a los fines de esta Tesis mencionar tres: a) la tensión entre el discurso de la educación popular en las organizaciones y el desarrollo efectivo de prácticas pedagógicas basadas en una metodología tradicional, verticalista y poco dialógica; b) el difícil equilibrio entre atender con igual énfasis a los componentes políticos y pedagógicos de las formaciones que podría vaciar de sentido político a la práctica pedagógica y romper la unidad de lo político-pedagógico; c) la elitización de ciertas instancias políticas y pedagógicas teniendo en cuenta que “las bases sociales de

estos movimientos muestran una fuerte heterogeneidad social ya que provienen de trayectorias y saberes muy dispares y sus recursos culturales y simbólicos son también disímiles” (Rigal, 2011:117), condicionando los niveles de participación e inclusión política dentro de los movimientos. Esta última tensión reenvía a los modos de tramitación de la multisectorialidad en los dispositivos de formación política en movimientos populares, aspecto de relevancia para esta Tesis.

Por su parte, Korol (2007) reflexiona críticamente sobre los procesos de conocimiento y los roles epistémicos en juego en los dispositivos de formación política en un artículo teórico con base en el trabajo de educación popular realizado en el equipo de “Pañuelos en Rebeldía”. Advierte los riesgos de la reproducción de los modelos dogmáticos de formación de las organizaciones de izquierda de las décadas del sesenta y setenta en los movimientos populares contemporáneos, entrando en diálogo con los antecedentes convocados en clave histórica. Según la autora, la formación política dogmática se torna educación bancaria dado que refuerza la distancia entre el lugar del saber y el lugar del hacer, entre el saber académico y los saberes nacidos y creados en la lucha, entre el intelectual y el militante práctico, entre la razón y los sentimientos, las vivencias y la sensibilidad. A contramano, plantea que un modelo deseable de formación política responde al “diálogo de saberes”, habilitante de la construcción de sujetos políticos críticos. Nuevamente se introduce la relación teoría-práctica como eje fundamental de indagación. En palabras de Korol:

... la relación práctica-teoría-práctica, comprendida en el concepto de praxis, es aquella en la que las experiencias históricas de los pueblos es fuente de conocimiento, en la que la teoría se construye colectivamente en los esfuerzos por leer y reescribir el mundo que cambiamos con nuestras luchas y en la que el sentido de los procesos de conocimiento no se agota en las búsquedas académicas o en las investigaciones realizadas (2007:238).

La consideración respecto a la reproducción del dogmatismo realizada por Korol es afín al trabajo de Kohan (2008) sobre las concepciones pedagógicas de los manuales de divulgación elaborados por la izquierda marxista europea y latinoamericana, y utilizados en la formación de la militancia. Siguiendo al autor, los manuales stalinistas, trotskistas y althusserianos presentan dos problemas centrales. Por un lado, establecen y reproducen – utilizando un lenguaje progresista – una rígida jerarquía entre el que sabe y el que no sabe, “entre aquel que, supuestamente, vuela velozmente por las altas cumbres de la ciencia y aquel otro que camina lentamente por el subsuelo ideológico del sentido común” (2008:4). Por otro lado, ofrecen una visión de la teoría marxista cerrada de antemano, sin historia, descontextualizada de la experiencia vital y subjetiva del lector y carente de preguntas, con excepción de preguntas de repaso o de aplicación de lo aprendido. En este sentido, los manuales se inscriben en una pedagogía de la repetición donde “el lector debe aceptar que lo conduzcan de la mano, pasivamente, hacia la revelación atemporal de la verdad” (2008:4) y no en una pedagogía de la pregunta y la

interrogación. El desafío que el artículo propone para los movimientos populares contemporáneos consiste en analizar los vicios de estos manuales para no reproducirlos en la elaboración de nuevos materiales de apoyo a la formación.

A modo de síntesis final, en este capítulo se repusieron tres formas propias de los ensayos pedagógicos prefigurativos en los movimientos populares contemporáneos: la forma-escuela *otra*, la forma-movimiento y la forma-taller. Estas formas de lo pedagógico enmarcan el objeto de estudio. La formación política en sentido estricto como ámbito particular de indagación se ubica “entre” la sistematicidad de la forma-escuela y la asistematicidad del movimiento como principio y sujeto educativo. Cabe insistir en la marginalidad en la producción académica concerniente a la forma-taller de formación política, inclusive habiéndose adoptado un criterio laxo de inclusión de antecedentes que, sin referir específicamente a la noción de formación política, utilizaran conceptos conexos como estudio, concientización, instrucción y/o cualificación.

Los trabajos abordados en esta última sección muestran una continuidad en las temáticas y preocupaciones encontradas en los estudios históricos: la contribución de la formación política a la reversión de la separación entre trabajo manual (práctica) y trabajo intelectual (teoría), los lazos de organicidad de los dispositivos de formación respecto al movimiento en su conjunto, las temporalidades de mediano y largo plazo en las que se inscribe la construcción de subjetividades como objetivo de la formación en relación a otros objetivos tácticos de corto plazo a los que también debe aportar, y las complejidades implicadas en la disimilitud de las trayectorias, saberes y recursos culturales y simbólicos de los militantes participantes de la formación (y de los movimientos en general). Paralelamente, una serie de elementos se presentan con fuerza renovada en la producción referida a movimientos contemporáneos. Particularmente se destaca la referencia a la educación popular como metodología adoptada en la formación, la reflexión sobre la condición epistémica de los dispositivos en cuanto a los saberes puestos en circulación, la inclusión de contenidos de carácter teórico-práctico que abarquen no solo conocimientos teóricos sino también aspectos organizativos y éticos; y, en consonancia, la importancia de la integralidad de una formación que combine estrategias vinculadas al estudio y la concientización, comprendida desde una óptica cognitiva, junto a una aproximación vivencial que involucre al cuerpo, las emociones y las afectaciones.

Finalmente, una idea-fuerza que recorre gran parte de la bibliografía del área – independientemente del tipo de espacio-momento formativo y del referente empírico en cuestión – remite a la centralidad de la construcción de subjetividades en las formas pedagógicas de los movimientos populares, adjetivadas en la bibliografía revisitada como “críticas”, “revolucionarias”, “militantes”, “políticas”. En el caso de la formación política en sentido estricto, si bien más explícito en los trabajos relativos a los movimientos contemporáneos, la constitución de subjetividades se recupera en los planteos acerca de los objetivos, los contenidos y la metodología así como de las contribuciones de la formación a la (re)producción cultural y política del movimiento. De allí que el problema de estudio de esta Tesis se sitúe en el marco de estas

investigaciones antecedentes y, en relación a ellas, pretenda profundizar las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas; un aspecto que, aun siendo reiteradamente mencionado, no se encuentra particularizado y desarrollado con igual ímpetu. En esta línea, las consideraciones del próximo capítulo se proponen abordar específicamente las dimensiones de la formación política en sentido estricto “entre” la pedagogía y la política en cuanto a los dispositivos, las subjetividades y los lugares en juego.

43 En el caso de Colombia, cabe destacar el grupo de referentes teóricos nucleado en torno a la Revista Piragua, perteneciente al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), tales como Lola Cendales González, Alfonso Torres Carrillo y Marco Raúl Mejía.

44 Estos autores retoman la clásica categorización tripartita de Coombs en prácticas educativas formales, no formales e informales que discute con la simplificación excesiva de una división en dos campos (lo escolar y lo no escolar). Paralelamente, Michi, Di Matteo y Vila aggiornan la clasificación de Coombs al considerar que invalida la posibilidad de innovación en el sistema educativo formal, mistifica el carácter alternativo de la educación no formal y postula una clasificación por la negativa (lo no formal y lo informal) que reproduce la centralidad del sistema educativo formal.

45 La utilización del concepto de movimiento campesino – y no movimiento rural – se basa en Michi (2010) quien establece que los consensos respecto a la idea de movimiento campesino se encuentran en los elementos descriptivos referidos a la organización económica de la producción y la reproducción de la unidad familiar. En este sentido, los referentes empíricos de esta área de estudio en Brasil y Argentina – el MST y el MNCI – se consideran movimientos campesinos en un sentido amplio que integra relaciones con lo indígena. No obstante, no es interés de esta Tesis participar en el debate sobre la utilización de esta categoría sino tomarla como referencia para analizar el estado del arte.

46 Se vuelve necesario relativizar la novedad de la forma-escuela *otra* para el caso de los movimientos campesinos, tomando en consideración la escuela campesina de Warisata fundada en Bolivia en 1931. Para profundizar sobre esta experiencia, véase: Salazar Montajo, C. (1986). *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela Ayllu*. La Paz: G.U.M.

47 La referencia completa es: *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 1 (3), enero-junio 2003. Disponible en: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v3_n1.htm

48 La imbricación entre ambas luchas se evidencia en un conjunto de metáforas retomadas por los investigadores: “ocupar las tierras y ocupar las letras” (Sousa, 2010:1), “ocupar la tierra, arar la vida y producir gente” (Caldart, 2000a:63) y “quem não sabe, é como quem não vê; e quem não sabe, não pode dirigir” [quien no sabe, es como quien no ve; y quien no sabe, no puede dirigir] (Caldart, 2003b: 68).

49 Tal como sostiene Stubrin (2011), la lucha por el derecho a la educación surgió prácticamente en paralelo a la lucha por la tierra. Sin embargo, desde algunos sectores se mostró una resistencia inicial a la creación de escuelas por temor a que se desviarán los esfuerzos del objetivo de la lucha por la reforma agraria y por una desvalorización de la escuela tradicional. Sin embargo, muchas familias del MST se movilizaron por el derecho a la educación y por una escuela que tuviera sentido. El MST decidió entonces atender esa movilización y articular la demanda formativa dentro de su organicidad, produciendo una propuesta pedagógica específica y formando educadores hasta llegar a incorporar a la escuela a la propia dinámica del movimiento como parte de la lucha por la reforma agraria.

50 Si bien la totalidad del corpus de investigaciones se centra en la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC, existen otras escuelas dentro del MNCI denominadas Escuelas Campesinas llevadas adelante por el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) y la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST).

51 Cabe destacar que la coincidencia de los nudos problematizados en las investigaciones sobre la forma-escuela *otra* en el MST y el MOCASE-VC se asienta en las similitudes de las propias experiencias. Como afirma Michi (2010a), existe un amplio conjunto de semejanzas entre ambos casos, siendo su principal diferencia la escala divergente y, en parte, la relación con la escuela pública.

52 Los estudiantes “alternan” períodos intensivos de estudio en la Escuela de Agroecología con períodos de trabajo manual en sus territorios y con sus familias como unidad productiva principal. Un sentido adicional asignado a la alternancia en esta escuela remite a que los momentos de trabajo en las comunidades de origen de los estudiantes conforman una continuidad “extramuros” de la formación mediante la transmisión y el intercambio de los saberes aprendidos en la escuela

53 Los BP son “escuelas” de educación media de jóvenes y adultos surgidas en el marco de cooperativas y empresas recuperadas, sindicatos y movimientos y organizaciones populares. Específicamente, se localizan en los barrios periféricos

del AMBA y en las provincias de Córdoba, Santa Fe, Jujuy y Mendoza. Como se sostiene en Bruno, Mistrorigo y Palumbo (2013a, 2013b), las variables explicativas de la emergencia de los BP refieren mayoritariamente a la exclusión educativa resultante de las políticas neoliberales que relegaron al Estado en su faz pedagógica, presupuestaria y simbólica. No obstante, un conjunto menor de investigaciones explican su emergencia asociada a la potencia prefigurativa de los BP en tanto estrategia política de disputa territorial en el contexto socio-político de recomposición institucional durante la presidencia de Néstor Kirchner y, su continuidad, con Cristina Fernández (Aguiló y Wahren, 2013; Pacheco y Hernández, 2009).

54 Este posicionamiento responde al derrotero histórico de los BP. La relación con la escuela pública – en términos pedagógicos, sindicales y territoriales – no fue un objetivo fundante dado que se priorizó la construcción y consolidación interna de estos proyectos escolares alternativos (GEMSEP, 2015). Empero, esta visión fue repensada en términos de una escuela pública donde también se debía intervenir, entendiendo que la garantía del derecho a la educación combina las modalidades hegemónicas junto con la construcción de escuelas por fuera y desde abajo. Este giro en los modos de interpretación de los “lugares” de la educación alternativa se aleja de lecturas dicotómicas que le niegan a la escuela pública cualquier potencial transformador.

55 Una lectura posible de estos desplazamientos en las preguntas de investigación se relaciona con el balance interno realizado por estas “escuelas” con ocasión de los diez años de los primeros BP creados en el año 2004 y, adicionalmente, con el impacto de la presencia del Plan FINES en los territorios (GEMSEP, 2015).

56 En la misma línea de concebir a la praxis humana como principio y experiencia formativa, se encuentra otro conjunto de análisis que se focalizan en el principio formativo del trabajo en movimientos populares. Para ampliar sobre esta concepción, véase Guelman (2010, 2015) y Guelman y Palumbo (2014, 2015).

57 Se observa una considerable producción académica que encuadra a su objeto dentro del marco conceptual de la socialización política. Estas investigaciones se nuclean en torno al grupo de trabajo de CLACSO “Juventud y nuevas prácticas política en América Latina”. En este marco, se destacan los trabajos pertenecientes al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE) de la Universidad de Manizales en Colombia (Alvarado, 2012; Alvarado, Botero y Ospina, 2012; Botero, Vega y Orozco, 2012; Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, *et. al.*) y al Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (Vázquez, 2007, 2009a, 2009b, 2009c; Vázquez y Vommaro, 2009; Vommaro, 2012, 2014).

58 En esta línea, el capítulo 5 realiza una etapización del derrotero de los movimientos populares en la Argentina desde finales de la década del noventa hasta el año 2015 atendiendo a su historia en general y a la reconstrucción de una historia de la formación política en particular.

59 Posiblemente se deba a la importancia estratégica adjudicada por los movimientos populares a esos talleres y a sus mayores grados de sistematicidad que facilitan su abordaje académico.

60 Siguiendo a Barrancos (1990) estas experiencias de educación formal surgían de la preocupación de los anarquistas por implantar un régimen de enseñanza radicalmente opuesto al monopolio estatal y al sistema confesional. El monopolio estatal de la educación fue combatido por su autoritarismo en un primer momento para luego – hacia el final del recorte histórico planteado por la autora – ser criticado por su carácter de clase.

61 Romero y Gutiérrez ([1995] 2007) realizan una distinción entre la operatoria de los comités socialistas y los radicales: mientras en los primeros ganar votos iba a la par de la educación de los militantes; en el caso de los segundos, los comités eran predominantemente máquinas para captar y asegurar votos a través de la relación entre el caudillo, el puntero y la clientela.

62 Siguiendo a Michi (1997), la formación política en sentido estricto se complementaba con otras instancias de formación en sentido amplio, especialmente las movilizaciones populares convocadas por Perón a Plaza de Mayo y un conjunto de prácticas de transmisión de saberes cotidianos en la unidad básica vinculadas con el accionar político y social (conversaciones sobre la coyuntura política, la gestión de demandas en el barrio, los actos o conferencias de dirigentes venidos de fuera del barrio, entre otras).

63 Al respecto, los testimonios orales consultados por Michi (1997) introducen matices respecto a la homogeneización y la obligatoriedad de la formación en las unidades básicas al señalar que la actividad de “adoctrinamiento” no siempre se realizó según la planificación impuesta por las guías de la Escuela Superior Peronista.

64 Según el relato de Tumini, el aspecto militarizado de la escuela de cuadros no solo se relacionaba con la rigidez de las pautas horarias sino también con la existencia de guardias rotativas por las noches y un plan de fuga ante la posibilidad de que “cayera el enemigo” (Pozzi, 2008:26).

65 Esta sistematización es parte del libro “Experiencias de formación política en los movimientos sociales” (AA.VV., 2016) que compila cuatro sistematizaciones de talleres de formación política desarrollados en Perú, Guatemala, Brasil y el País Vasco. Hacia el final, incluye un análisis cruzado de los mismos en pos de identificar elementos comunes y especificidades

de los casos. En base al rastreo bibliográfico realizado, este es el único libro encontrado que versa íntegramente sobre la formación política en sentido estricto.

66 Los Campamentos de Jóvenes son ámbitos de formación política en sentido estricto al que asisten jóvenes militantes de movimientos campesinos y urbanos de América Latina y Europa. Su principal objetivo apunta a consolidar un espacio de formación de militantes y de articulación de la lucha social entre movimientos.

67 Las referencias completas a los proyectos se detallan a continuación: “Movimientos populares urbanos y acción cultural. Estudio comparativo de las experiencias en el AMBA” (2012-2014) y “Pedagogía, política y acción colectiva. La dimensión político pedagógica de los movimientos populares urbanos en el AMBA. Estudio comparativo de experiencias de matriz político ideológica autonomista y nacional-popular” (2014-2017).

68 La teoría de los procesos enmarcadores se interesa por los significados compartidos, las estructuras simbólicas y los esquemas cognitivos que organizan la percepción y la dirección de la acción colectiva. Snow, Rochford, Worden y Benford (1986) modificaron y aplicaron el concepto de “frame” (marco) para referirse a “los esfuerzos estratégicos conscientes realizados por grupos de personas en orden a forjar formas compartidas de considerar el mundo y a sí mismos que legitimen y muevan a la acción colectiva (Snow, 1986 citado en McAdam, McCarthy y Zald, 1999: 27).

69 A la preocupación del primer taller por construir un marco común desde donde definir las prácticas de educación popular y facilitar el análisis crítico de los procesos de formación desarrollados en los movimientos, le siguió la tematización del protagonismo y la construcción de ciudadanía en las prácticas asamblearias en el marco del segundo taller.

4. Las dimensiones de la formación política entre la pedagogía y la política: dispositivos, subjetividades y lugares

La presente Tesis parte del presupuesto general que plantea el anudamiento indisoluble entre política y pedagogía como conceptos generales. Ni la política le viene a la pedagogía desde afuera a la manera de la presencia de una “foránea” ideología (política) que se cuelga en el terreno pedagógico; ni la pedagogía le viene a la política desde afuera empleada como mero recurso o técnica para el adoctrinamiento (de la militancia, del pueblo). Por el contrario, la pedagogía es política al reproducir o cuestionar ciertas relaciones de saber-poder; y, al mismo tiempo, la política deviene pedagógica al involucrar el encuentro de subjetividades en torno a la socialización – inclusive sin intencionalidad pedagógica deliberada – de valores, saberes, proyectos y utopías sean reproductoras o transformadoras de un estado de cosas. Este gesto de correspondencia habilita una fluidez en las prácticas y nociones inscriptas en los campos de la política y la pedagogía, de la Teoría Política y las Pedagogías Críticas.

En consecuencia, se sostiene la equivalencia existente entre dos binomios, en cuyas relaciones e intersecciones, se juega la relación educación y poder: la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico. Cada uno de estos pares conceptuales se encuentra en tensión interna, indicando un movimiento paradójico de diferencia y co-constitución, de afirmación y polémica en torno a la relación básica entre los participantes involucrados, el tipo de prácticas características, los lugares estabilizados de su ejercicio y las subjetividades construidas. En este sentido, *la política y la pedagogía* crean e imponen dispositivos de saber-poder “clásicos” en tanto devenidos naturalizados: la relación vertical gobernantes-gobernados, las prácticas políticas nucleadas en los partidos políticos, las instituciones democráticas representativas que asimilan la política a la gestión técnico-administrativa y las subjetividades identificadas en un caso; la relación asimétrica maestro-alumno, las prácticas pedagógicas denominadas bancarias, el sistema educativo formal y las identificaciones pedagógicas en el segundo caso. Estos dispositivos son siempre pasibles de ser desestabilizados vía la conformación de dispositivos emergentes en la experimentación de los no-lugares de la política y la pedagogía y el fomento de procesos de subjetivación política y pedagógica.

Asimismo, las relaciones de equivalencia entre ambos binomios se expresan en dos sentidos. Por un lado, *la política y la pedagogía* se erigen como los conceptos de mayor grado de generalidad – de los cuales se desprenden los discursos de lo político y lo pedagógico respectivamente – dando nombre a la “diferencia política” (la diferencia entre la política y lo político) y a la “diferencia pedagógica” (la diferencia entre la pedagogía y lo pedagógico). Por otro lado, en cuanto a la institucionalización de las prácticas políticas y pedagógicas, los términos *lo político y lo pedagógico* plantean la virtualidad de una dimensión instituyente frente a los lugares, dispositivos y sujetos instituidos de la política y la pedagogía.

El marco teórico aquí presentado responde a la conversación de perspectivas disciplinarias situadas en contextos de producción geopolíticos y temporales disímiles. La elucidación del par conceptual la política-lo político se aborda a partir de las contribuciones de la Teoría Política de corte posfundacional y, particularmente, la obra de Jacques Rancière en diálogo con otros autores que integran el debate sobre la diferencia política. Por su parte, el par la pedagogía-lo pedagógico convoca el andamiaje categorial de las Pedagogías Críticas. Tal como fuera expresado en las consideraciones sobre el dispositivo metodológico en el capítulo 1, lejos de apuntar a una “pureza categorial” en la elección de una única perspectiva de análisis, se asume el desafío de combinar abordajes inscriptos en el amplio marco del pensamiento crítico, reformulando conceptos y profundizando líneas de investigación que aporten a la interpretación de lo convocado por las prácticas político-pedagógicas observadas. El movimiento trazado por esta conversación coadyuvó a la matrización de los pares conceptuales descriptos, resultando en el armado de una matriz que cartografía las experiencias de formación política en sentido amplio y estricto en la cual ubicar los espacios-momentos específicos recortados en esta Tesis para su análisis.

4.1. Primer binomio: la política-lo político

Las experiencias de organización emergentes en el ciclo de movilización en Latinoamérica iniciado en la segunda mitad de la década del noventa – entre ellas los movimientos populares – mostraron nuevas formas de entender y practicar la política que reclamaron la recuperación y afirmación de la política al tiempo que cuestionaron sus pilares básicos. En efecto, postularon la pregunta por el orden socio-político, el conflicto asociado a este y las posibilidades de refundación desde órdenes alternativos. Este trastocamiento empírico fue concomitante al replanteo de categorías analíticas en el campo de la ciencia y la teoría política de modo de lograr acceder a esas prácticas desbordantes, difícilmente encuadrables en el casillero de *la política*.⁷⁰ Siguiendo a Nosetto (2013), se presenta una suerte de coincidencia en la afirmación de la política entre el discurso y la práctica “corriente” y el discurso “especializado”. Si en el primero circula la idea de la recuperación de la política frente a la imposición de los imperativos del mercado, la tecnocracia y los organismos internacionales de crédito, parte del decir especializado fundamenta la recuperación de la política – *lo político* en la jerga académica – por medio de la crítica a la reducción de los asuntos comunes a la gestión gubernamental, la neutralidad a-conflictiva y el consenso liberal.

Es dable destacar dos características comunes a los dos discursos mencionados: por un lado, la afirmación de la política no es circunscripta a las instituciones de la política partidaria, electoral o gubernamental, siendo más bien una referencia a un cierto orden general de politicidad de carácter deslocalizado e irreducible a dichas instituciones; por otro lado, remite a un principio de polemicidad en relación a aquellas concepciones que lo niegan cuando postulan lo neutral, lo no-polémico, la superación consensual del conflicto, lo despolitizado, lo armonioso. De la descripción anterior se desprende un movimiento de des-imbricación de la política de la exclusividad de las instituciones clásicas de la democracia representativa liberal que reviste especial interés para esta

Tesis en tanto apertura a la problematización de la “diferencia política”. El par conceptual la política-lo político intenta responder, entonces, a inquietudes relativas a por qué la política – como concepto único – es insuficiente para visibilizar experiencias de “exceso” como los movimientos populares y requiere ser asociada a otro término, es decir, a *lo político*; y, asimismo, plantea la pregunta respecto a cómo indagar las formas eficaces de la dominación y también los intentos de (re)fundación de nuevos órdenes sociales.

Asumiendo la diferencia óntico-ontológica heideggeriana, el pensamiento posfundacional²¹ propone pensar la diferencia política con el objetivo de visibilizar características, funciones y racionalidades disímiles, y no momentos cronológicos diferentes (Retamozo, 2009a). En este sentido, dividir la noción de la política desde adentro permite reservar el término *la política* para designar las prácticas ónticas de la política convencional, la administración y gestión de lo instituido, los asuntos comúnmente llamados políticos. A su vez, *lo político* denota la dimensión ontológica, el momento de la contingencia y del acontecimiento de institución de la sociedad, la fuente de cuestionamiento al orden sociopolítico y la visibilización del conflicto y las posibilidades de rearticular el campo socio-simbólico a partir de órdenes alternativos forjados por sujetos políticos novedosos.

Así, se amplía el espacio de politización que opera como condición de posibilidad de lo nuevo y como imposibilidad de lo nuevo dada la existencia de algo – un “exceso de sentido” – que queda siempre parcialmente por fuera de las (nuevas) formas instituidas. Como sostiene Marchart (2009), la división de la política desde adentro no debe confundirse con la búsqueda liberal de división de esferas; por el contrario, es un síntoma del fundamento ausente de la sociedad, un fundar contingente, parcial y siempre fallido en una empresa imposible pero indispensable que escapa a todo intento de domesticación política o social:

Por un lado, lo político, en tanto movimiento instituyente de la sociedad, opera como fundamento suplementario para la dimensión infundable de la sociedad; pero, por el otro, este fundamento suplementario se retira en el “momento” mismo en que instituye lo social. Como resultado de ello, la sociedad siempre estará en busca de un fundamento último, aunque lo máximo que puede lograr es un *fundar* efímero y contingente por medio de la política (una pluralidad de fundamentos parciales). Esta es la manera en que debe comprenderse el carácter di-ferencial de la diferencia política: lo político nunca será capaz de estar totalmente a la altura de su función en cuanto Fundamento, y, sin embargo, tiene que actualizarse bajo la forma de una *política* siempre concreta que, necesariamente, no entrega lo que ha prometido (2009: 22-23).

En la postulación de la ausencia de fundamento se encuentra la búsqueda de la autonomía de *lo político* en sus propios términos, es decir, sin recurrir a un principio que lo funde desde afuera. Sea entendido *lo político* en su faz asociativa o disociativa,²² para el posfundacionalismo la primacía de *lo político* está siempre en peligro; potencial presa de

la colonización de una sociedad burocratizada y tecnologizada, o víctima de la neutralización por parte de “la política del consenso (liberal)” con una fuerte impronta de despolitización (Marchart, 2009).

Si bien la diferencia política es esgrimida por la totalidad del arco de pensadores posfundacionales, los desarrollos conceptuales de Rancière ([1987] 2006, [1990] 2010, [1996] 2012, 2000, 2004, 2006) ofrecen un marco adecuado para abordar los dispositivos de formación política en movimientos populares en función de ciertos aspectos de su obra: a) flexibiliza el corte trascendental de la distinción óntico-ontológica heideggeriana – prototipo de la diferencia política – al concentrar sus esfuerzos intelectuales en el plano óntico donde actúan en simultáneo *la política* y *lo político*, denominados la policía y la política respectivamente;⁷³ b) habilita la discriminación de distintos “efectos ónticos de lo político” difícilmente uniformizables bajo el mote de la política como categoría unívoca; c) esboza los dispositivos por los cuales una fundación naturalizada – la policía – se erige como responsable de cierta disposición y partición de lo sensible; d) incorpora la dimensión emancipatoria en lo óntico a partir de comprender *lo político* como proceso de ruptura con la distribución de nombres, roles, lugares y funciones instituidos; y, finalmente, e) se detiene en la tematización de la subjetivación política que resulta central para el problema de estudio en esta Tesis. Adicionalmente, las incursiones de Rancière – y el consecuente empleo de su abordaje categorial – tanto en la política como en la pedagogía le otorgan una función de “autor-bisagra” entre campos de estudio (y binomios) al contribuir a la indagación no solo de las tensiones internas a cada uno de los pares conceptuales sino también de la interacción entre ambos.

4.1.1. La fundación de la política en clave latinoamericana: los lugares estabilizados y las subjetividades políticas identificadas

La especificidad de *la política* en América Latina se encuentra atravesada históricamente por el Estado-nación moderno como institución importada, otorgándole la impronta de Estado colonial; reafirmada, incluso, en los posteriores esquemas institucionales independientes que sobreimprimieron los arreglos societales racializados y de clase preexistentes a los términos jurídico-políticos de la democracia liberal. En este sentido, el Estado-nación moderno y colonial se convierte en la institución hegemonzadora de la autoridad y articuladora de las formas de pensar y organizar lo común, delimitando el plano institucional de la política (Quijano, 2005). Por lo tanto, el Estado-nación se consolidó como agente monopólico de *la política*; esto es, como lugar de concentración de la política, escenario de su institucionalización, espacio estabilizado de las acciones legítimas y reconocidas mediadas por la ciudadanía, las elecciones y los partidos políticos, y garante del ejercicio monológico del poder (Tapia, 2011).

Como contrapartida, el ciudadano conformó el nombre del sujeto político identificado – gobernado – en tanto supeditado a determinadas reglas y con márgenes relativos de autonomía habilitantes de ciertas dinámicas de resistencias, reivindicaciones y luchas. En este sentido, la ciudadanía se consideró mediadora legítima y legitimada por el

Estado. Agudamente Rancière (2006) señala que la ciudadanía puede ser un nombre de *lo político* si se la comprende desde el carácter de auto-constitución de sujetos capaces de brindar nuevos elementos y significaciones a la política, pero no lo es automáticamente dado que también denota – como habitualmente sucede – un lugar y un estatus en el orden policial.⁷⁴ En consecuencia, no es simplemente una figura jurídico-política receptora de derechos y deberes ya que en torno a la ciudadanía se monta un dispositivo de saber-poder (Tellez, 2005) creador de subjetividades, implantador de saberes y legitimador de un estado de cosas.

Si se considera la preocupación de las élites gobernantes del siglo XIX por la “educación del soberano” entendido como pueblo-menor de edad, el tutelaje se erige en clave de análisis de las relaciones normales entre los participantes de *la política* en los términos de un debate – histórico y contemporáneo a la vez – relativo a la posesión de los “títulos para gobernar” (¿cuáles son esos títulos y quiénes los exhiben?). El blanco de esta educación fue la producción de una nueva subjetividad: el ciudadano activo y libre en reemplazo del súbdito fiel a la corona española (Fernández Mouján, 2011). El “ciudadano imaginado” resultante de este tránsito político-pedagógico poseía ciertas notas características: era civilizado, urbano, homogéneo y con marcados rasgos de integración al régimen político. La educación del soberano, como opción alternativa al uso de la espada, muestra a las claras la íntima relación entre *la pedagogía* y *la política* en función de un pueblo que requería ser educado para gobernar. Así se edificaba una doble imagen. Un pueblo adjetivado como soberano en el contexto de instauración de democracias representativas y, simultáneamente, una aproximación como conglomerado de bajas pasiones, rústico, caprichoso e ignorante (Tellez, 2005). Aún así, a ese pueblo “ignorante” se le atribuía la capacidad de ser educado a partir de su sometimiento a un complejo proceso cultural ligado a una concepción pedagógica del ciudadano (Kriger, 2010) que alentaba la “conversión ciudadana” como acto de hacerse y volverse sujeto político (identificado).

Por lo tanto, *la política* consagra jerarquías de lugares, funciones, sujetos y saberes y asigna cierta distribución de participaciones. El monopolio de la política no solo implica su confinamiento a lugares estabilizados – el ámbito estatal – sino también la postulación de “los políticos” como sus sujetos exclusivos y la reducción de la democracia a método de selección y renovación de políticos con un fuerte componente delegativo. Los sujetos gobernados – los ciudadanos – delegan su soberanía a intervalos regulares coincidentes con las elecciones, sellando así su ausencia y constituyéndose en (re)productores pasivos al ocupar los lugares asignados:

En la democracia liberal los individuos aparecen como un instante en la política para renovar periódicamente la entrega de su libertad al Estado. Esa delegación de poderes-libertades que se realiza en el mito del contrato social en el momento constitutivo del Estado, y que los individuos repetirían como rito de legitimación y renovación de la entrega de su libertad en cada momento electoral. Este rito de renovación es realizado según la mentalidad del modelo de mercado por aquéllos que deciden realizar su libertad como *mediadores*⁷⁵ de la entrega de la libertad de otros (Tapia, 2011: 27).

Justamente, la aporía de la democracia representativa radica en la afirmación de la continuidad de la voluntad de los ciudadanos representados en la figura de sus representantes – el representante con carácter de delegado – y el simultáneo “recaudo” de la autonomía del representante, erigiéndolo en un “representante-tutor” capaz de acceder de forma privilegiada a los intereses de sus representados. No resulta sorprendente que este arreglo político-institucional postulara, en su génesis, el gobierno de las élites como respuesta al problema de la dirección política y la mediatización racional de las manifestaciones de las masas signadas por la *hybris* o exceso pasional como correlato del problema de la capacidad política del pueblo (Mauro, 2008).

Tapia cita a Rancière para referir a la inconmensurabilidad existente entre el orden estable y establecido de desigualdades políticas y la democracia – en un sentido sustantivo – entendida como la negación de la configuración policial: “Jacques Rancière prefiere llamar orden policial al sistema institucional de lugares para cada clase, grupo, individuos, así como a la desigualdad organizada y producida regularmente mediante lugares y jerarquías” (2011: 64). Desde la perspectiva de Rancière, la policía – o política como la denomina Tapia – alude a la lógica que rige la partición de lo sensible en términos de la distribución jerárquica de modos de ser, hacer y decir que definen las “partes” y la “parte sin parte”, los sujetos gobernantes y los sujetos gobernados, los políticos y los ciudadanos. Así la política remite al ordenamiento, control y administración de lo social en cuanto a funciones, lugares y títulos a asumir, cuerpos visibilizados y otros confinados a la invisibilización, nombres y ausencia de nombres (Greco, 2007); en fin, un orden naturalizado de lugares, nombres y títulos que logra consentimiento recubriendo las desigualdades con ficciones sociales – siendo el consenso una de las ficciones centrales – y negando un afuera dado que lo que no está contado se asume como inexistente, invisible, indecible, impensable ⁷⁶.

A diferencia de Tapia, y tal como se desprende de la caracterización anterior, Rancière prefiere comprender a la policía como una regla de aparición o imposibilidad de aparición en lo común caracterizada por la desigualdad más que como una institución localizada directamente en el Estado. Aun cuando las imbricaciones de la policía con los aparatos estatales (el derecho, las políticas públicas) no puedan soslayarse, concebir a la política como lógica – más que como espacio fijo – cuestiona los lugares “normales” de la política así como otros más marginales que no escapan a la reproducción policial. En palabras del autor:

Generalmente se denomina política al conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución. Propongo dar otro nombre a esta distribución y al sistema de estas legitimaciones. Propongo llamarlo *policía* (Rancière, [1996] 2012: 43).

Interesa destacar que la posesión desigual de competencias políticas (saberes y habilidades políticas) interviene en la relación básica entre gobernantes y gobernados, en sintonía con la noción de tutelaje ya esbozada. El término democracia – abordado en su carácter de democracia consensual⁷⁷ y no en su acepción sustantiva – fue inventado

por sus oponentes de modo de justificar ciertos “títulos” específicos como fuentes de autoridad legítima y justificación del poder (sean estos: ancianidad, nacimiento, riqueza o conocimiento). Así, se pretendía combatir el “escándalo” de la concepción originaria de democracia basada en la lógica del azar que habilitaba la presencia de quienes no poseían ninguna cualificación (Rancière, [1990] 2010, [1996] 2012). Este aspecto no es menor dado que evoca una desconfianza fundante hacia el demos como *okhlos* o *aporoí*,⁷⁸ turba popular carente de medios económicos e incapaz de asumir la gestión de la política. En este sentido, la transmutación de la democracia en gobierno de los sabios (*ochlocracia*) propia de las actuales posdemocracias se opone a la potencia política de la “ignorancia” profundamente democrática e ilimitada – ubicada para el autor en el pueblo – al exponer los límites, fronteras y fijaciones del orden social.⁷⁹

La distinción aristotélica entre *logos* (palabra y cuenta) y *phoné* (voz), retomada por Rancière ([1996] 2012), es fundante de la separación entre los gobernantes – justos y competentes que se arrojan el dominio sobre la suerte de los gobernados en base a su racionalidad y al derecho al pensamiento – y los gobernados regidos por la “presunción de incompetencia y de ignorancia” basada en su supuesta y asignada exclusión del contacto con la palabra y los saberes legítimos. Desde esta perspectiva, el “animal político” es solo aquél asociado al *logos* en tanto capaz de esgrimir razones y de imponer la cuenta de las partes, mientras los portadores de *phoné* – característica compartida con los animales – revisten un estatus inferior en términos epistémicos al ser meros comunicadores de sentimientos y “ruidos”, sellando dicha inferioridad epistémica su ajenidad e inferiorización política.

Por lo tanto, la relación entre democracia y pueblo posee una doble dimensión. El pueblo se presenta como parte in-contada, excluida y sin poder en las democracias consensuales de los sabios y como sujeto político “verdadero” de un régimen democrático que lleva la marca del escándalo del gobierno de los sin calificación. En efecto, el vínculo del concepto de ciudadanía como sujeto identificado y el sujeto pueblo (o popular) puede ser tematizado en calidad de “enemigos íntimos” signados por conexiones y disyunciones (Kriger, 2010). Esa enemistad posee raíces históricas y políticas profundas en cuanto responden a dos tradiciones filosófico-políticas y dos formas de subjetivarse políticamente distintas: el sujeto ciudadano individual frente al sujeto colectivo pueblo, el respeto de las leyes y normas frente al exceso político de la acción directa, las aspiraciones y gestiones racionales de civilidad y progreso frente a la postulación del carácter conflictivo e irresuelto de la política expresado por el pueblo.

La inquietud por repensar *la política* – la policía – se torna central al analizar las democracias latinoamericanas y la irrupción de movimientos populares en la escena pública: ¿Qué es lo común? ¿Quiénes dividen y distribuyen las partes? ¿Quiénes quedan por fuera de lo audible, lo decible y lo visible en materia política? ¿Quiénes son los “competentes” para tener parte y tomar las decisiones u orientaciones sobre la población y quiénes cargan con la “presunción de incompetencia e ignorancia”? Un punto de coincidencia entre Tapia y Rancière reside en la centralidad adjudicada a los procesos de constitución de sujetos: “la cualidad en la constitución es decisiva, o sea, si los sujetos se

constituyen como gobernantes o gobernados, y el cómo se reconstituyen de lo uno en lo otro o transitan de una condición a la otra, o si más bien son co-gobernantes” (Tapia, 2011:75). El proceso de construcción de subjetividades políticas se encuentra surcado por una duplicidad, se inscribe en un espacio doble de sujeción y subjetivación, de reproducción y libertad-creación. Estas subjetividades pueden ser constituidas heterónomamente por relaciones de poder con efectos de sujeción y fijación identitaria o pueden construirse con mayores grados de autonomía a partir de desplazamientos, problematizaciones y reconfiguraciones de esas formas de sujeción que habiliten la emergencia de otras experiencias singulares y colectivas y la exposición de un conflicto en el campo de lo común (Fjeld, Quintana y Tassin, 2016). En tanto entrecruzada por múltiples relaciones de poder, la identificación o la subjetivación se erigen en las posibilidades de la subjetividad en coincidencia con el momento de *la política* (y la pedagogía) y *lo político* (y lo pedagógico) respectivamente.

Las identificaciones tienden a ser unívocas, fijas y heterónomas dado que solo habilitan identidades – y maneras de ser hablados y tránsitos corporales – ya existentes dentro de un orden establecido. Como sostiene Cerletti (2008), estos sujetos políticos se constituyen por medio de su identificación con los modelos dominantes siendo esencialmente – aunque no únicamente – espectadores, incorporados a la secuencia de “lo que hay” y planteándose los problemas que los saberes dominantes autorizan y las respuestas que estos anticipan. Empero, aun en las identificaciones, la subjetividad es producida también por los sujetos que responden y aceptan la interpelación de una relación que los posiciona y los narra en tanto identificados. Retomando el supuesto mencionado respecto a la producción de la sujeción, cabe recuperar la perspectiva de Chatterjee (2008) quien interroga el concepto foucaultiano de gubernamentalidad desde la subalternidad en vistas a tematizar los términos y los modos de la política de los gobernados. Para el autor, los gobernados – el pueblo – son objeto de técnicas políticas pero, en paralelo, participan activamente de la política al “elegir cómo quieren ser gobernados”. De allí que el autor sostenga que: “La democracia, hoy día, no es el gobierno del pueblo por el pueblo para el pueblo. Antes bien, debería ser vista como la política de los gobernados” (Chatterjee, 2008: 58).

De este planteo se desprenden dos consecuencias de importancia a los fines de interpretar las identificaciones políticas. Un primer aspecto apunta a la desliberalización del abordaje de la política de los gobernados. Si la ciudadanía es la contraparte más o menos pasiva – y mediadora – de la política occidental moderna, la población mostrada por Chatterjee representa la contraparte mundana – y barrial se podría agregar en un acercamiento al recorte espacial de esta Tesis – de la política institucionalizada. Por consiguiente, propone circunscribir la categoría de sociedad civil para referir a los sujetos identificados que accedieron a plenos derechos y responden cabalmente a la “categoría universal” del ciudadano, y postula la noción de sociedad política para visibilizar el accionar de vastos sectores populares con acceso diferencial a esos derechos. Siguiendo y reelaborando a Chatterjee, aquí se sostiene una diferenciación entre subjetividades identificadas de tipo ciudadano que responden directamente al esquema clásico liberal de división entre sociedad civil y sociedad política basado en

dinámicas de ciudadanización por el reconocimiento y la efectivización de derechos universales por parte del Estado; y subjetividades identificadas de tipo clientelar que abren al mundo de las demandas particulares, las transacciones cotidianas e informales con el Estado y la disputa por el otorgamiento de beneficios a cierta distancia respecto del “trayecto ciudadanizante clásico” (Semán, 2006).

La postulación de la categoría de subjetividades políticas identificadas de tipo clientelar en esta Tesis implica un gesto de exploración de las formas específicas de agenciación política producidas en los barrios populares, cuestionando la universalidad del sujeto propuesto por las teorías de la democracia. En este sentido, la diferenciación entre identificaciones de tipo ciudadano y clientelar no debe ser leída – tal como lo hicieron estudios de la Ciencia Política – como una “perversión” o rebajamiento de la ciudadanía y la democracia por parte de las segundas. Por el contrario, evidencia una apuesta por adoptar un análisis situado en las prácticas político-pedagógicas barriales del AMBA. Ambas identificaciones presentan cruces, afinidades y sobreimpresiones en cuanto a cierta pasividad, despolitización e individualización en los posicionamientos subjetivos, pero a su vez se distancian en los espacios, instituciones, prácticas, derechos y discursos que articulan sus prácticas políticas concretas.

En cuanto al segundo aspecto del planteo de Chatterjee, el autor invita a des-pasivizar el análisis de las aquí llamadas identificaciones. Apropiándose, rechazando y negociando con los mecanismos de gubernamentalidad que pretenden objetualizarlos, los sujetos subalternos impulsan transformaciones concretas en las políticas estatales. Así, modifican el estatus de lo que significa ser gobernados interviniendo en los modos y los términos de su identificación política que, a menudo, se juega en los vínculos con “mediadores descendentes” (Tapia, 2011) en las conquistas concretas y locales, la apropiación de recursos estatales y hasta de lenguajes gubernamentales de corte etnográfico.⁸⁰ Si bien “la política de los gobernados” no equivaldría a la construcción de subjetivaciones políticas en su sentido más radical de ruptura de la distinción entre gobernantes y gobernados, permite observar la disputa dentro de la gubernamentalidad por una cierta agenciación e intervención en los modos y los términos de la identificación.

De lo anterior se sigue la necesidad de clarificar la elección del término “clientelar” para nombrar las identificaciones barriales frente a los problemas hallados en cierta literatura especializada. El primero remite a la presentación de los sujetos-beneficiarios como totalmente des-agenciados, en línea con los análisis pasivizados criticados por Chatterjee. El segundo se relaciona con la contraposición realizada entre acción colectiva y clientelismo político. En esta clave, las investigaciones tributarias de la etnografía política⁸¹ proponen situarse “más acá de la dicotomía” (Ferraudi Curto, 2006; Semán, 2006; Semán y Ferraudi Curto, 2013) admitiendo la existencia de una racionalidad clientelar por fuera de la red de prácticas estrictamente clientelares.⁸² Empero, en los discursos hegemónicos de los movimientos populares en estudio, se registró el uso de la noción de clientelismo – o su sucedáneo más frecuente en las menciones al “puntero” –

para articular la impugnación a determinadas forma de hacer política en los sectores populares presentada como contrapuesta a “nuestra política”⁸³ (la política de los movimientos populares).

La recuperación de la categoría nativa “clientelar” para adjetivar a las identificaciones específicas del contexto barrial se enmarca en un proceso de resignificación en la puesta en diálogo entre empiria y teoría. El recaudo compartido respecto a situarse en el “más acá de la dicotomía” no anula la operatividad de concebir a “clientelismo político” y “movimiento popular” como dos significantes que reenvían a construcciones políticas particulares, tal como indican las interpretaciones nativas. Desde el abordaje de esta Tesis, lo clientelar se comprende como una lógica de mediación político-pedagógica de cierta forma de pensar y hacer política en las barriadas populares en torno a la cual se construyen posicionamientos subjetivos identificados. Siguiendo a Semán (2006), “... lo que llamamos clientelismo político puede ser concebido como una forma de lazo que implica una definición al mismo tiempo diferencial, jerarquizada y complementaria de los vinculados en ese lazo” (2006: 168). Si se sigue esta concepción de clientelismo como forma de mediación y de producción de un lazo, identificación y subjetivación no se corresponden linealmente con las prácticas de la red clientelar y el cotidiano de los movimientos populares. Por lo tanto, aun cuando se conserve conceptualmente la diferenciación nativa respecto a “clientelismo político” y “movimiento popular”, esta no se define por el contenido de la transacción o, incluso, el ámbito en el que se desarrolla (al interior de la red clientelar o en los movimientos) sino por los términos de los procesos de construcción de subjetividades establecidos en el vínculo entre participantes.

En una intelección de índole teórico-político, la noción de identificación clientelar persigue un doble objetivo: a) situar el análisis en la particularidad de los barrios periféricos del AMBA, asumiendo que en los sectores populares coexisten distintas formas de pensar y hacer política; b) enunciar el modo particular de relación diferencial y jerarquizada entre los sujetos participantes, sin impugnarlo en su productividad cotidiana y material para la reproducción de las condiciones de vida,⁸⁴ que puede darse tanto dentro como fuera de la red de prácticas clientelares. A partir de aquí, y teniendo en cuenta el imperativo de “la necesidad” – frase reiterada en el trabajo de campo – surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los vínculos entre la construcción de subjetividades demandantes y los procesos de subjetivación política? ¿Son términos antitéticos o existen tránsitos abiertos entre ambos? ¿Cuáles son las potencialidades y límites de las subjetividades demandantes? ¿Cómo se articulan la búsqueda del bienestar socio-económico – “la necesidad” –, la igualdad y la dignidad?

4.1.2. La afirmación de lo político, los no-lugares de la política y los procesos de subjetivación política desde los aportes de la Teoría Política Contemporánea

Si *la política* demarca el conjunto de lugares, prácticas, instituciones y subjetividades sedimentadas, *lo político* se presenta como dimensión de las fisuras, los antagonismos y las disputas; si la política es la gestión de lo posible, lo político es la ruptura de lo dado en la actualización del fundamento; si la política remite al plano procedimental de las

instituciones, lo político se constituye en instancia procesual de relacionamiento entre sujetos que buscan politizar lugares sociales naturalizados. Siguiendo a Ardití (1995), la distinción conceptual entre ambos conceptos también se asienta en su aspecto gramatical: el sustantivo da cuenta de cierta estabilidad y fijeza mientras que el adjetivo acompaña a cualquier espacio, actor u objetivo que instale un conflicto. En los excesos y desbordes de un orden socio-político que pretende ser una totalidad saturada, radica la posibilidad de su renovación.

Desde la perspectiva de Tapia (2011), la acogida de *lo político*⁸⁵ desborda los lugares estables de la política, desorganiza los tiempos y fines de la política descentrándola de su concepción técnico-instrumental, amplía la trama de actores involucrados desvirtuando la exclusividad de los políticos “profesionales”, reduce el monopolio de la política estatal a partir de una reapropiación de la vida política y factualiza alternativas⁸⁶ en los no lugares de la política que reenvían a espacios políticos paralelos, cotidianos, cambiantes, discontinuos y polimorfos. Traduciendo este desborde político en los términos de Rancière, *lo político* – su política – provoca una ruptura en el orden policial. De allí “lo escandaloso de lo político” en tanto acontecimiento que rechaza la totalidad habitual e interrumpe la distribución de las partes, los lugares y los sujetos de la política porque “da a ver lo que no se ve generalmente, pone en suspenso lo que venía siendo y provoca otra cosa, coloca al sujeto en otra posición, lo arranca de un imposible, pone en marcha procesos inéditos” (Greco, 2007: 77-78).

La especificidad de *lo político* para Rancière radica en dos aspectos. Por un lado, el desacuerdo⁸⁷ planteado entre *la política* y *lo político* en torno a las maneras de organizar lo común y los sujetos contados y excluidos (o la parte sin parte) otorga centralidad al conflicto desde un tenor destituyente que impugna la partición vigente y un tenor (re)instituyente de subjetividades, proyectos y prácticas políticas. Por otro lado, *lo político* coloca en escena la denuncia del daño al principio de igualdad y la afirmación del postulado performativo de “la igualdad de cada uno con cualquier otro” frente a las desigualdades de nacimiento, naturaleza y saberes. De esta forma, el autor define el concepto de *lo político*:

Propongo ahora reservar el nombre de política (*lo político*) a una actividad bien determinada y antagónica de la primera (*la política*): la que rompe la configuración sensible donde se definen las partes y sus partes o su ausencia por un supuesto que por definición no tiene lugar en ella: la de una parte de los que no tienen parte. Esta ruptura se manifiesta por una serie de actos que vuelven a representar el espacio donde se definían las partes, sus partes y las ausencias de partes. La actividad política (*lo político*) es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde solo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido (Rancière, [1996] 2012: 45).⁸⁸

En el encuentro entre las lógicas heterogéneas de *la política* y *lo político* se hallan las prácticas políticas y las subjetivaciones políticas. Las prácticas políticas se conforman no solo por “acciones” físicas sino también por discursos, ideas y pensamientos devenidos igualmente materiales. Desde esta perspectiva, se las comprende como parte de un

proceso de emancipación,⁸⁹ un acto de interrupción, desregulación y fractura con el orden socio-político y una afirmación de los sujetos intervinientes como co-partícipes del mundo común. En este sentido, las atraviesa el registro de la desidentificación, la desclasificación y la des-marcación que crea por bloqueo, interrupción, desvío y disrupción; y, al mismo tiempo, interviene el registro de la experimentación que gesta una serie de actos inventivos a partir de la recodificación, redistribución, organización interna y circulación respecto a las coordinadas instituidas (Paredes Goicochea y Fjeld, 2015). Estas prácticas políticas se afirman en los “bordes” de la política – en los no lugares al decir de Tapia – en las fronteras de la división de lo sensible, en la micropolítica cotidiana⁹⁰ donde los “sin parte” (el pueblo) comienzan a considerarse parte de lo común.

Cabe destacar la ligazón entre *lo político* y la democracia entrelazada por el concepto de igualdad.⁹¹ La democracia ya no es entendida a la manera de un régimen político que se legitima vía las competencias requeridas a los sujetos gobernantes, sino como la institución de *lo político*; una forma de relación que define un sujeto político específico que es el pueblo, en tanto parte suplementaria de la cuenta de las partes de la comunidad (Rancière, [1990] 2010). Frente a las competencias del saber, el pueblo evoca la figura del azar del “sorteo”, lo otro negado, lo múltiple.⁹² Los movimientos populares conforman actores que pueden ser analizados desde estas lecturas de afirmación de lo político, la igualdad y la democracia dado que poseen el poder de división y de fractura así como traen aparejadas la novedad de otro mundo en el mundo existente por medio de la experimentación política, la creación de nuevos principios y la articulación de lo legal y lo ilegal que buscan anticipar, en conjunto, la virtualidad de la *fundación* de una configuración común alternativa.

Es notable el vínculo entre los “sin parte” postulado por Rancière y el “subsuelo político” de Tapia dado que, en ambos casos, la cuenta de las partes se enfrenta a su ficción en la aparición de una parte desbordante, no contada y negada, situada más allá o debajo – según la perspectiva de cada autor – del monopolio de la política. Sin embargo, se considera que la noción de subsuelo brinda una mayor dinamicidad al encuentro entre lógicas, subsanando cierto binarismo y separación excesiva entre *la política* y *lo político* en pasajes de la obra de Rancière. A partir del subsuelo, operan dos movimientos. En primer lugar, la dinámica topológica entre un plano superficial – normal y normalizado – de las identificaciones donde se desarrolla la vida política de la democracia representativa signada por la mediación, la sustitución y la delegación y el plano subterráneo o “subsuelo” que habilita una vida política más intensa – de deliberación colectiva, ausencia de jefes y fuera de la ciudadanía – y procesos de subjetivación política que, en su emergencia, cuestionan la fijación política de la “superficie”. Empero, los límites entre superficie y subsuelo devienen lábiles en tanto ciertas prácticas, contenidos y reivindicaciones del subsuelo pueden motorizar cambios, redefiniciones y ampliaciones de la ciudadanía, siendo el cuestionamiento del orden político existente y las demandas de integración al mismo – el subsuelo y la ciudadanía respectivamente – terrenos parcialmente interconectados. En segundo lugar, mientras

Rancière le otorga siempre y por definición un carácter emancipador a los sin parte, Tapia reconoce que en el subsuelo conviven los resabios del pasado (la restauración conservadora de derecha) junto a las negaciones del presente (las fuerzas reformistas y revolucionarias). En los términos del autor:

El subsuelo es el margen más o menos amplio de los no reconocimientos o desconocimientos que existen en un país o sociedad, así como la ciudadanía es el margen de los reconocimientos políticos, públicos y estatales. El subsuelo político es aquel conjunto de prácticas y discursos políticos que no son reconocidos social y estatalmente pero emergen como forma de asociación, interacción y opinión sobre la dimensión política y de gobierno de las sociedades. El subsuelo político contiene crítica, desdén, ironía, sabotaje, parodia, en algunos casos formas alternas y alternativas (2011: 123-124).

En este sentido, la subjetivación política remite a un proceso inmanente de producción de sujetos, a la construcción de sí como sujeto de una enunciación inesperada “soy capaz de pensar, enunciar y actuar (igual que los demás)” y la concurrente desidentificación y desclasificación respecto a la partición de lo sensible en vistas a una reclasificación contraria al orden policial. De este modo, la subjetivación se ubica en un “entre” el orden, el litigio y una posible reconfiguración inscripta en la paradoja del descubrimiento de “dos mundos en uno y el mismo mundo” (Rancière, [1996] 2012). Un estar en el mundo policial en el que se irrumpe y un no estar en dicho mundo al que (ya) no se pertenece. Y es una subjetivación profundamente democrática – en el sentido sustantivo adjudicado por Rancière y Tapia – porque perturba la normalidad de ciertos lugares, nombres y sujetos. Siguiendo a Rancière:

La política es asunto de sujetos, o más bien de modos de subjetivación. Por *subjetivación* se entenderá la producción mediante una serie de actos de una instancia y una capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencia dado, cuya identificación, por lo tanto, corre pareja con la nueva representación del campo de la experiencia ([1996] 2012: 52).

Tal como indica la cita anterior, la subjetivación política designa el modo en que emerge un sujeto político, entendido como “ese proceso que rompe un orden naturalizado, policial, hecho de palabras ya instituidas «con dueño establecido» para decir lo que no se espera escuchar, en los tiempos y espacios inhabituales” (Greco, 2007:101-102). Un agenciamiento que requiere desplazamientos y andares exploratorios en relación a las formas de identificación previas, (re)vinculaciones con otros, aperturas a nuevas configuraciones de la experiencia, inscripciones situadas en tiempos singulares y lugares no estabilizados, apropiación de la memoria historia, elaboración de proyectos y resignificaciones de las prácticas políticas (Vommaro, 2012).

Lejos de sostener la existencia de un sujeto pre-constituido, la noción de subjetivación designa el curso de un proceso y no un estado, un trayecto y no una sustancia, un a posteriori y no un a priori, una potencialidad y no una presencia positiva. Para Rancière, el concepto de pueblo nombra a este sujeto que no existe previamente al litigio y las prácticas políticas. El pueblo es el sujeto matricial de la política, es la parte que no debería existir y que sin embargo insiste en su presencia: “El pueblo es el poder del uno

más, el poder de cualquiera, es lo que desdibuja el ordenamiento efectuado por la policía” (2000: 146). A diferencia de otros abordajes, el pueblo no se define por rasgos sociológicos, no es una unidad homogénea a su interior y no se resuelve necesariamente en la estatalidad. De allí las afinidades existentes entre el tratamiento de lo popular en el capítulo 2 de esta Tesis y la perspectiva ranceriana.

Nótese que los procesos de subjetivación política resultan formativos en torno a dos habilidades políticas básicas que se presentaron a la observación en el trabajo de campo y que poseen remisiones a la doble acepción de *logos* en la terminología ranceriana como palabra y cuenta de las partes: la toma de la palabra y el poner el cuerpo para exigir la re-contabilización.⁹³ Mediante la apropiación de la palabra y el poner el cuerpo, se recorre el tránsito de subjetividades identificadas a subjetividades protagonistas con potencialidad política y epistémica. En un intento de reelaboración del concepto de subjetivación política a partir de los dispositivos de formación estudiados, la subjetivación política se considera el proceso de “pensarse y sentirse pensador, enunciador (saber hablar) y hacedor (poner el cuerpo) de la realidad y la historia”. Desde esta definición operacional surgida del trabajo con la empiria se significa la contribución específica de los dispositivos pedagógicos de formación política, objeto de esta Tesis, para desarrollar y afirmar procesos de subjetivación política.

No obstante la fecundidad del andamiaje conceptual de la diferencia política para adentrarse en lo “instituyente” (*lo político*, las prácticas políticas y los procesos de subjetivación), cabe dejar planteadas una serie de límites del enfoque de Rancière – saldados en parte en el diálogo con Tapia – a la hora de ofrecer inteligibilidad a las prácticas político-pedagógicas en análisis: a) la rarificación del acontecimiento político y el problema de la institucionalización de lo instituyente; b) la omisión de la relación necesidad, política y emancipación; y, c) el silencio frente a la concepción de subjetividades políticas colectivas.

En cuanto al primer punto, se observa una “rarificación del acontecimiento político” (Marchart, 2009: 176) al postularlo como poco frecuente por estar librado a que la contingencia se inscriba en la repetición de un ha habido que remite a otro ha habido como forma necesaria para la cimentación de las alteraciones políticas; y, por otro lado, la rarificación podría explicarse dada la ausencia de problematización de los modos concretos de construcción de subjetividades políticas, las condiciones que actúan como catalizadoras y las transformaciones subjetivas y organizativas que las habilitan. Adicionalmente, la cuestión de la persistencia en el tiempo de la novedad de *lo político* coloca la inquietud por la institucionalización de lo instituyente, de la prolongación de la irrupción acontecimental. En este sentido, y convocando al objeto de estudio, ¿es posible pensar los intentos de *fundaciones* llevados a cabo por los movimientos populares como análogos a aquellos anclados en la institucionalidad estatal? ¿*Lo político* quedaría reducido a intervenciones acontecimentales que, una vez institucionalizadas, pasarían a formar parte de *la política*? ¿Cómo analizar la prolongación del acontecimiento más allá

de su irrupción en su persistencia temporal, su inscripción en la vida cotidiana y su institucionalización? ¿Cómo pensar *fundaciones* emancipadoras que actualicen constantemente sus remisiones a *lo político*?

Por lo tanto, el esfuerzo de sistematización y diferenciación posfundacional de dos registros de la política, como categoría general, es útil en tanto se comprenda también la impureza de dichos registros en las prácticas políticas latinoamericanas, sus solapamientos y “contaminaciones” mutuas. De esta manera, se puede pensar “lo político de la política”, la emergencia de un elemento disruptivo en el seno de los lugares estabilizados de la democracia representativa en apuestas inscriptas en los gobiernos populares latinoamericanos por ejemplo, como así también “la política de lo político” en la institucionalización de prácticas políticas desbordantes que requieren normatividad, organización, articulación y tal vez también ciertas jerarquías y no pueden ser equiparadas linealmente a la institucionalidad estatal.⁹⁴

Un segundo aspecto remite a la consideración de las condiciones materiales de producción y reproducción de la existencia, la denominada “necesidad” (material o económica). Este no es un tema menor dado que, atento al análisis de la historia reciente de América Latina, la necesidad es ocasión para la irrupción de proyectos colectivos y la construcción de subjetividades políticas que cuestionan las formas de pensar y practicar la política. Paralelamente, la satisfacción de las necesidades impone a las organizaciones populares – especialmente a las urbanas – la cuestión del Estado (de los lugares estables de *la política*), tensionando el vínculo entre lo social y lo político. Para el posfundacionalismo, la primacía y autonomía de *lo político* se encuentra – siempre – en peligro de ser colonizada o neutralizada por lo social, volviéndose el primero heterónimo y perdiendo capacidad instituyente.⁹⁵ Aun en el caso de Rancière, las necesidades materiales difícilmente aparecen pensadas en su dimensión de productividad política instituyente. Baste recuperar la noción de igualdad del autor que, reconociéndose su potencialidad, se centra exclusivamente en la capacidad de enunciación y de comprensión soslayando su anudamiento en relación a las condiciones materiales de existencia.⁹⁶

Aquí se sostiene que la participación activa en la resolución de “la necesidad” potencia el proyectarse en colectivo más allá de la demanda puntual, aunque no suceda siempre y necesariamente así. Las condiciones concretas de producción y reproducción de la vida pueden ser catalizadoras del momento de *lo político* – o, al menos, impugnadoras de la lógica de *la política* – y traccionar procesos de enseñanzas y aprendizajes políticos y agenciamiento popular. Cabe interpelar al posfundacionalismo, ¿El “olvido” de las necesidades no conlleva una reducción de las posibilidades de la subjetivación política? En efecto, y pensando desde América Latina junto a Tapia (2011), ¿el hambre puede operar con un carácter instituyente y problematizador de los modos de vida en común o debe ser confinado sin más al ámbito de lo pre-político? ¿La irrupción de sujetos políticos “demandantes” en base a sus necesidades los coloca rápidamente en el marco de la reinstalación de la lógica policial en la satisfacción

institucional de esas demandas a partir de políticas, programas o planes sociales estatales? ¿Ser sujetos de “demandas” permite ir más allá de la resolución de las mismas para impugnar la producción política y traccionar procesos de subjetivación política?

Un último límite del posfundacionalismo radica en su silencio respecto a la construcción de subjetividades políticas colectivas. Si bien Rancière postula que la subjetivación es una “heterología” (2000) en tanto la relación del yo con otro – otro que se reconoce como igual – es constitutiva, solo contempla subjetivaciones individuales.⁹² Retomando y reelaborando las coordenadas posfundacionales, Retamozo (2009a, 2009b) avanza en la teorización del fecundo concepto de subjetividad colectiva que resulta relevante para abordar la relación entre orden social y acción en el contexto de experiencias de movilización social. Más aun, plantear una subjetividad en estos términos rompe con las aproximaciones teóricas centradas exclusivamente en el plano individual y, en igual sentido, con la interpelación individual propia de *la política* y las identificaciones de tipo ciudadano y clientelar.

Retamozo propone una definición acotada de subjetividad colectiva como “proceso de articulación de significados que se vincula con las formas de dar sentido y desarrollar acciones” (2009b:104). Este nosotros en construcción comprende un conjunto de normas, valores, lenguajes, sentidos y formas de aprehender el mundo donde intervienen elementos cognitivos, éticos y emocionales desde los cuales los sujetos elaboran sus interpretaciones, asignan sentido y disponen sus prácticas en relación a un colectivo de pertenencia. De allí la potencialidad instituyente de la subjetividad colectiva en tanto habilita un nuevo de campo de experiencia común desde la posibilidad de resignificación de situaciones de subordinación – en el colectivo y por ser parte del mismo – y de asunción de la necesidad de organización y lucha. En la caracterización de la subjetividad colectiva, Retamozo presenta tres elementos que resultan de utilidad para la inteligibilidad de la empiria en estudio: la construcción de un proyecto, que condensa significantes aglutinantes, promesas de plenitud y un espacio mítico, instalando alternativas desde lo potencial que funcionan como horizonte temporal y causa que motoriza la acción; la recuperación de una memoria colectiva; y, finalmente, la apelación a la historicidad del orden social así como de los sujetos involucrados en tanto condensadores-constructores de la realidad (Retamozo, 2009a).

4.2. Segundo binomio: la pedagogía-lo pedagógico

De modo análogo a las nuevas formas de pensar y practicar la política, los movimientos populares cuestionaron las formas de pensar y practicar la pedagogía arremetiendo contra su confinamiento al sistema educativo formal, la asimetría fundante de las relaciones maestro-alumno y el monopolio de las prácticas bancarias. La afirmación de *lo pedagógico*, correlativa a la decisión de los movimientos de “tomar la educación en sus manos” (Ampudia y Elisalde, 2015), admite su teorización desde la diferencia pedagógica. La postulación de la diferencia pedagógica en esta Tesis persigue el objetivo de dividir la noción de pedagogía desde adentro – en un gesto de raigambre posfundacional – de modo de extrapolar la lógica de la diferencia política al campo

pedagógico bajo el supuesto ya esbozado de la equivalencia entre pedagogía y política; y, adicionalmente, aportar desde este marco de análisis a la intelección de los efectos ónticos de *lo pedagógico* que no pueden ser interpretados simplemente desde las remisiones a las prácticas institucionalizadas propias de *la pedagogía*. Estas experiencias gestadas en los márgenes o por fuera del sistema educativo formal responden a la forma-escuela *otra*, la forma-taller o la forma-movimiento descritas en el capítulo anterior a partir de la revisitación de los antecedentes investigativos.

La Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) constituye un antecedente clave en esta línea de indagación de *lo pedagógico* así como ciertos referentes de la filosofía de la educación canadiense-europea que, desde el pensamiento de Rancière, postulan la categoría *the educational*⁹⁸ (Biesta, 2011a, 2011b, 2013; Simons y Masschelein, 2011; Masschelein y Simons, 2013). A estos desarrollos, es dable sumar el empleo genérico del término “lo pedagógico” – aún sin ser objeto de definiciones – en los trabajos del área de estudios sobre movimientos sociales y educación que analizan experiencias que desbordan el sistema educativo y expresan prácticas pedagógicas potencialmente emergentes.⁹⁹

La diferencia pedagógica apunta fundamentalmente a características, funciones y racionalidades diferenciales, pero también a una topografía disímil de materialización. En Palumbo (2014), se asoció *la pedagogía* a la dimensión óntica de la escuela moderna, la administración de lo instituido, la educación convencional, los asuntos comúnmente llamados “educativos” y las prácticas y discursos pedagógicos anclados en un conjunto de saberes (currículum) y relaciones sociales (articuladas en torno a los roles de maestro y alumno) que tienden a la reproducción de la hegemonía. Por lo tanto, la pedagogía se vincula con el despliegue del sistema educativo moderno y el fenómeno de la escolarización de las nuevas generaciones que colocó a la escuela como sinónimo de educación. Por su parte, *lo pedagógico* amplía el espacio de pedagogicidad dado que asume que todas las relaciones sociales montadas en torno al saber – entendido en un sentido amplio – devienen pedagógicas, descentrando – aunque no excluyendo – la mirada de su “lugar clásico”. Y, asimismo, se inscribe en la búsqueda de otras relaciones entre los participantes, otros dispositivos, otros lugares y otras subjetividades pedagógicas que tensionen la institucionalización de *la pedagogía* y rompan la “monocultura pedagógica de la educación bancaria”. En este sentido, *lo pedagógico* se presenta como la virtualidad de lo nuevo posible que se plasma en el plano de las *fundaciones* ónticas – de las prácticas pedagógicas concretas – en el rechazo a lo instituido y la creación y experimentación de la novedad, desmarcándose del fundamento escuela como definición unívoca y excluyente de educación.

En esta línea, la pedagogía como concepto general escindido a su interior en la conformación del par la pedagogía-lo pedagógico no refiere ya a una naturaleza disciplinar¹⁰⁰ sino a un intento de intelección de índole filosófico. Un gesto análogo se halla en el abordaje de “la pedagógica” dusseliana que constituye un antecedente. Dussel se plantea una reflexión filosófica sobre la pedagogía en acto – y no como sustancia prescriptiva – que rastrea su significatividad analítica en sus prácticas, estrategias, vínculos y saberes, sean de corte institucionalizado o instituyente:

La pedagógica no debe confundírsela con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje. La pedagógica, en cambio, es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc. Es decir, *lo pedagógico* en este caso tiene una amplia significación de todo tipo de «disciplina» (lo que se recibe de otro) en oposición a la «invención» (lo que se descubre por sí mismo). La pedagógica, además, tiene la particularidad de ser el punto de convergencia y el pasaje mutuo de la erótica a la política... (1980:11) .¹⁰¹

Como se esboza en la cita anterior, Dussel le otorga a su pedagógica una inscripción espacial que trasciende el dispositivo pedagógico escolar en tanto su función es estudiar la “dirección” de ciertos miembros de un grupo social niño-pueblo-alumno por parte del padre-Estado-maestro hacia determinada forma social, entrelazando así pedagógica, política y erótica. A la par, Dussel recurre a la diferenciación interna de la pedagógica en una “pedagógica moderna” – o de la recepción – y una “pedagógica liberadora”, también denominada de la invención o anti-pedagógica. En última instancia, y en coincidencia con esta perspectiva, la diferencia entre la pedagógica y la anti-pedagógica (entre *la pedagogía* y *lo pedagógico*) no reside en los métodos de enseñanza empleados sino en el proyecto político, ético y pedagógico al que adscriben.

Cabe advertir que una concepción esquemática de la diferencia pedagógica en términos de mera topografía podría resultar problemática si se derivara lo instituyente o lo instituido de la naturaleza del topos en vez de, como aquí se sostiene, abordar lugares clásicos, formas disponibles y no-lugares (o lugares desestabilizados) donde se expresan *la pedagogía* y *lo pedagógico*; sin negar, empero, que ciertas condiciones de los lugares y contextos puedan favorecer su asociación con uno u otro término del par. De allí, la postulación de un carácter no binario de la diferencia pedagógica que visibilice tanto la irrupción de lo instituyente en la topografía clásica de *la pedagogía* y la reproducción del dispositivo escolar en los ámbitos descentrados de *lo pedagógico*.

4.2.1. La fundación de la pedagogía en clave latinoamericana: la construcción del dispositivo pedagógico escolar y las subjetividades pedagógicas identificadas

La génesis de *la pedagogía* en América Latina presenta un recorrido previo a la conformación de los sistemas educativos modernos. Si a la Modernidad le es intrínsecamente co-extensiva la colonización y la (no confesada) colonialidad,¹⁰² es posible demarcar un derrotero de *la pedagogía* iniciado por el ego conquiro de los siglos XV-XVI, pasando por el ego cogito cartesiano promediando el siglo XVII – en tanto puntapié de la Ilustración – para llegar a la implantación del ego magíster vinculado a la conformación de los sistemas educativos modernos en el siglo XIX.¹⁰³ En este sentido, el dispositivo pedagógico escolar condensa la consagración de los vínculos asimétricos y del modelo de humanidad deseable establecidos por el ego conquiro y la reivindicación del saber enciclopédico como único saber válido exaltado por el ego cogito, articulados con la especificidad del dispositivo escolar.

Por lo tanto, *la pedagogía* encuentra su génesis en el mismo acto “fundacional” de la conquista de América¹⁰⁴ hacia finales del siglo XV. El nacimiento de la pedagogía moderna acontece en el terreno de las relaciones de saber-poder construidas entre el ego conquiro y esos “otros extraños”. La institucionalización del Requerimiento o Conminación a los indios representa la instauración del primer documento pedagógico latinoamericano (Puiggrós, [2003] 2009). Este documento, vigente entre 1513 y 1542, otorgaba legitimidad a la guerra de los españoles contra los indígenas al tiempo que forjaba los pilares de la evangelización:

Argumentaba que el Papa, representante de Dios en la Tierra, había entregado parte del continente americano a los españoles y parte a los portugueses. Suponía el texto que los indios no habían sido informados de tal hecho, lo cual se reparaba en ese acto, leyendo el requerimiento en presencia de un oficial del rey, pero sin intérprete. Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias, además de la esclavitud (Puiggrós, [2003] 2009: 27).

Desde las categorías de esta Tesis, el Requerimiento no solo es el primer documento pedagógico tal como afirma Puiggrós sino que constituye un material escrito en torno al cual se gestó el primer dispositivo pedagógico moderno. La pedagogía en América Latina se origina, entonces, en “la intemperie” como telón de fondo de la escena mítica de los españoles (maestros) “bajando” de sus embarcaciones y “leyendo” el requerimiento (el manual) a los indios (alumnos). En dicha escena se establecen las bases del futuro dispositivo pedagógico escolar: una relación entre españoles y americanos concebida como dominación (asimetría), una “minoría de edad” atribuida a los pueblos originarios¹⁰⁵ (alumnos) que justificaba y requería el acto evangelizador (educador), la imposición de la cultura española, blanca, católica y masculina (un currículum) que negaba, descalificaba y descontextualizaba las culturas y saberes de los americanos (descontextualización), la elección de una cultura logocéntrica, letrada y alfabética en detrimento de la cultura oral y la exigencia de una plena fe en las verdades (educativas) transmitidas. Las notas centrales de este primer dispositivo se vincularon con el antropocentrismo del hombre blanco y católico como principio y medida de todas las cosas, el epistemocentrismo de la cultura y el conocimiento euro-occidental como único y verdadero, y el logocentrismo que evidenciaba la centralidad otorgada a la razón (Solano Alpízar, 2015).

De lo anterior se desprende una identidad de la teoría y la práctica pedagógica – presente en la empresa colonizadora y ciertamente persistente en el tiempo – basada en la clasificación de colectivos humanos en dos grandes categorías. Por un lado, un polo negativo encarnado en los colectivos irracionales, ignorantes, incultos, primitivos, prepolíticos y hasta salvajes (coincidentes con los colectivos subalternizados en términos étnicos, de clase y género); por otro lado, el polo positivo de los colectivos racionales, cultos, bien pensantes, exitosos en el plano económico, político y con acceso al conocimiento. A la pedagogía se le asigna una función de puente entre estos dos polos, entre la irracionalidad y la racionalidad, la ignorancia y el conocimiento, la incultura y

la cultura, la inconsciencia y la consciencia (Arroyo, 2012). De allí, la fecundidad de la indagación del anudamiento entre pedagogía y política dado que los “ignorantes” pedagógicos son, a menudo, los “idiotas” políticos en el sentido griego del término.

Un segundo hito en la trayectoria histórica remite al proceso de consolidación de las dimensiones antropocéntrica, epistemocéntrica y logocéntrica de los dispositivos pedagógicos – con un matiz ahora secular – a partir de la importación del ideario de la Ilustración europea. Basada en la oposición entre cultura y naturaleza, la educación era condición para la conformación de sujetos autónomos, en pleno uso de sus facultades y liberados del dogma y la ignorancia para incorporarse a la cultura y la vida social y traccionar el progreso individual y colectivo. Se estableció así una relación positiva – de retroalimentación – entre educación y sociedad mediada por la tríada saberes-conciencia-emancipación y un sujeto pedagógico asociado a la infancia.¹⁰⁶ Esta infantilización no se correspondía necesariamente con un corte etario sino con la ubicación naturalizada en un lugar de carencia¹⁰⁷ (carencia de razón, cultura, autonomía, escritura alfabética¹⁰⁸ y saber) que generaba, en consecuencia, una delimitación concomitante de tareas y funciones: “dar” el saber quien lo posee de modo acabado y “recibir” el saber quien lo carece.

La pedagogía instaurada por el ego cogito culmina en el ego magistral (Dussel, 1980) del dispositivo pedagógico escolar. La escuela, en tanto forma paradigmática y “lugar clásico”, se volvió sinónimo de educación. Este confinamiento de la educación a lo escolar implicó una desatención de *lo pedagógico*; esto es, de otras prácticas educativas y de transmisión cultural previas o contemporáneas no-europeas (y no-modernas) que replicaron la forma-escuela o fueron directamente eliminadas (Pineau, 2001) así como de otros proyectos político-pedagógicos como los postulados por Mariano Moreno, Manuel Belgrano y Simón Rodríguez, entre otros (Puiggrós, [2005] 2011). Es insoslayable la relación de producción mutua entre escuela y (segunda) Modernidad: “La escuela fue a la vez tanto una de las mayores creaciones de la modernidad como uno de los motores principales de su triunfo. Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con esa cosmovisión. A ser moderno se aprendía, principal pero no exclusivamente, en la escuela” (Pineau, 2011:95-96).

Por lo tanto, la escuela como forma y lugar pedagógico no se sitúa en la conformación de las bases de *la pedagogía* moderna sino en su consagración, al sellar el prototipo de las relaciones “normales” entre los participantes y los modos, modelos y contenidos de las prácticas pedagógicas. El alumno, otrora el nativo, aparece entonces como un “ente orfantal”, receptor del saber ilustrado, desvinculado de la cultura popular y empujado a la masificación. El docente, otrora el español, se presenta como el “sofista científicista” o el “sabio del sistema imperial” que no escucha la voz del alumno y al que le impone su ethos (importado culturalmente) en base a una profunda desconfianza hacia el alumno-pueblo.¹⁰⁹ En correspondencia con las elaboraciones en torno a *la política*, la pedagogía se encuentra atravesada por el tutelaje (Scavino, 2015) como tipo específico de mediación según la cual los sujetos considerados menores de edad no pueden gobernarse – ni educarse – a sí mismos y deben admitir la dirección de sujetos-mayores de edad.

De este modo, la escuela efectivamente se vuelve un ámbito de la micro-política. Rancière ([1987] 2006) critica las doctrinas pedagógicas en tanto el principio desigualitario y jerárquico que organiza las relaciones socio-pedagógicas en torno a lo escolar – la superioridad de la inteligencia del “maestro explicador” sobre la de sus “alumnos ignorantes” – se corresponde con el principio de delegación que estructura las posdemocracias en las cuales el conocimiento experto opera como causa de la mediación del sujeto político pueblo. Para ello, un concepto clave es el de explicación devenido poderoso artificio de dominación en la escuela y en la sociedad misma: postula una distancia que clasifica la inteligencia en superiores (maestro-representantes) e inferiores (alumnos-representados) y, al mismo tiempo, se erige en instrumento obturador de dicha distancia y dador de igualdad una vez atravesado el periplo del saber administrado por la inteligencia superior.¹⁰ El “círculo de la impotencia” demarca el movimiento paradójico de *la pedagogía* – extrapolable a *la política* – debido a que afirma la virtualidad de la igualdad pero instala la desigualdad en torno a “los títulos y los saberes” para gobernar como respuesta al temor a la democracia en su sentido sustantivo (el gobierno de los sin títulos). Como señala el autor: “Explicar una cosa a alguien es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía” (Rancière, [1987] 2006: 10).

El mito de la pedagogía no resulta otro que la división del mundo entre mentes sapientes e ignorantes, entre capaces e incapaces, entre inteligentes y estúpidos, entre infantes y adultos, entre el progreso y el retraso, entre gobernantes y gobernados. Por lo tanto, la puesta en práctica del aparato explicador produce un conjunto de consecuencias subjetivas, tales como la internalización de la “parte” ocupada en el orden desigual, la conformación de subjetividades pedagógicas identificadas fijadas en la incapacidad y la dependencia respecto a los que poseen el saber (el *logos*) y el “atontamiento” de la inteligencia. No son casuales, entonces, las resonancias de la figura del *maître* como maestro y amo (Rancière, [1990] 2010). Una sociedad pedagogizada es equivalente a un gobierno de la identificación, un gobierno donde el pueblo queda preso de las ficciones de la infancia y donde la lógica social se rige por los presupuestos educativos (claro que también sociales). La sociedad le *explica* al pueblo-niño la configuración de los rangos, roles y estatus legitimando la partición vigente de lo sensible y mostrándole su incapacidad para la toma de decisiones.¹¹

Al igual que el par identificación-subjetivación política, las identificaciones pedagógicas se erigen en la repetición performativa de un repertorio de identidades disponibles con la delimitación concomitante de tareas y funciones. A saber, la identidad del alumno a quien se le asigna un conjunto de “todavía no” (Biesta, 2011a): todavía no son entendidos en el tema, todavía no son capaces, todavía no son competentes, todavía no son autónomos, todavía no pueden hablar; y la identidad del maestro quien conduce necesariamente – por medio de la explicación basada en su conocimiento experto – la trayectoria de sus alumnos de la ignorancia al conocimiento. Al final del camino, el alumno se identificará con (y ciertamente repetirá) una manera de ser, de hablar, de pensar, de actuar que no es otra que la del maestro, anulando la construcción de un discurso propio.

En este sentido, el sistema educativo reviste el carácter de un dispositivo pedagógico. Siguiendo a Foucault, un dispositivo refiere:

(...) a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí elementos del dispositivo... es la red que puede establecerse entre esos elementos... entre dichos elementos – discursivos y no discursivos – existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden también ellos ser muy diferentes (Foucault, 1983:184 citado en Grinberg, 2008:89).

A este respecto, Agamben (2011) rescata tres puntos centrales de la definición anterior: a) la heterogeneidad de elementos discursivos y no discursivos que constituyen el dispositivo (discursos, leyes, edificios, proposiciones, etc.), b) su inscripción en una relación de poder dentro de la cual el dispositivo cumple una función estratégica en clave de capturar, controlar y orientar gestos, conductas, opiniones y discursos; y, c) la imbricación entre saber y poder que lo caracteriza. Siguiendo al autor, “para otorgar una generalidad más grande a la clase de por sí vasta de los dispositivos de Foucault, llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (2011:257). Si para Foucault el dispositivo por antonomasia era la prisión, Agamben amplía su definición para incluir otros entre los que incluye explícitamente a la escuela.

En clave de extrapolación de esta definición general, Grinberg (2008) retoma el concepto de dispositivo foucaultiano en el campo de las Pedagogías Críticas, elaborando la noción de dispositivo pedagógico. Con este término nombra un conjunto diverso de prácticas, saberes, procesos y estrategias que se articulan en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre por los menos dos sujetos, donde se crean subjetividades, se distribuyen determinados tipos de saber y se despliegan relaciones de saber-poder (Grinberg, 2008). Siendo el dispositivo – ante todo – una máquina que produce subjetividades, se convierte en una máquina de gobierno que orienta las conductas, produce efectos subjetivos, genera operaciones de poder y produce saberes.

4.2.2. La afirmación de lo pedagógico, los dispositivos emergentes y los procesos de subjetivación pedagógica desde los aportes de las Pedagogías Críticas

Si el dispositivo pedagógico posee la capacidad de anticipar y producir procesos y resultados determinados, se abre también la posibilidad de generar desplazamientos, dislocaciones y reapropiaciones subjetivas. Más que a un lugar, el dispositivo alude a una red de relaciones consolidadas. De lo anterior se desprende, en una reelaboración de Grinberg (2008), que la pedagogía como categoría general donde se inscribe el par la pedagogía-lo pedagógico se presenta como un terreno en disputa y un campo de relaciones de fuerza: “Desde este punto de vista, entendemos posible pensar en la pedagogía como un territorio que se configura como un campo de relaciones de fuerza,

de encuentro de voluntades; espacio de producción, de tecnologías de creación y distribución de unos determinados tipos de saber que prefiguran unos tipos de subjetividad” (Grinberg, 2008: 100).

Por lo tanto, la noción de dispositivo pedagógico no apunta solo a las prácticas institucionalizadas de *la pedagogía*, conlleva igualmente la potencialidad de la “profanación” (Agamben, 2011) del dispositivo pedagógico escolar y la conformación de contra-dispositivos que propongan nuevas relaciones de saber-poder, construyan nuevas subjetividades, distribuyan otros saberes y establezcan nuevas relaciones pedagógicas, políticas y epistémicas entre sus participantes. En pocas palabras, “la profanación es el contra-dispositivo que restituye al uso común eso que el sacrificio hubo separado y dividido” (Agamben, 2011: 260-261). Es la reversión del “sacrificio” implicado en el pasaje de lo profano a lo sagrado¹¹² a través de una serie de rituales, es la invitación a nuevas dinámicas de construcción de subjetividades, es la intención de oposición a las lógicas de los dispositivos pedagógicos escolares “tradicionales” a partir de postular otras metas, procedimientos y métodos de gobierno de las conductas (quizás de autogobierno). De allí la pertinencia de nociones como *lo pedagógico* y dispositivo pedagógico emergente (Langer, 2009, 2011) en una búsqueda teórica por conceptualizar experiencias pedagógicas que tiendan al armado de contra-dispositivos en el marco de lo que podría nombrarse como un subsuelo pedagógico, evocando el concepto de subsuelo político de Tapia caracterizado en la presentación del primer binomio. Por lo tanto, la construcción de un dispositivo pedagógico emergente no reside en cambios en la didáctica de la enseñanza sino en las relaciones sociales planteadas y las posibilidades de novedad brindadas.

En contraste con *la pedagogía*, las reflexiones sobre *lo pedagógico* revisten un carácter menos sistemático. Es posible hallar en algunos de los principales exponentes de las Pedagogías Críticas una aproximación: si en Gramsci (1981) lo instituyente queda expresado en “lo pedagógico-prefigurativo”, Freire ([1970] 2006) plantea “lo pedagógico-liberador”. En este sentido, sus abordajes se acercan – con matices – a lo que aquí se entiende como *lo pedagógico* al plantear un entrelazamiento particular entre las relaciones de poder y las relaciones educativas en sus reflexiones teóricas como en sus prácticas. Tanto Gramsci como Freire contribuyeron a la creación de dispositivos pedagógicos emergentes desde sus prácticas militantes, reconocieron una politicidad inherente a la pedagogía e, incluso, exploraron una dimensión pedagógica de la política. Más aún, ligaron lo pedagógico a *lo político* en tanto asumieron que la educación del pueblo – en el marco de dispositivos pedagógicos emergentes – participa en la producción de sentido crítico, el develamiento de las relaciones de dominación, la generación de condiciones para la autonomía y el protagonismo de los sujetos y, en consecuencia, forma parte del proceso de *fundar* lo nuevo (*lo político*).¹¹³

En el caso de Gramsci (1981), su concepción de la pedagogía como relación de hegemonía aparece referida en su obra a partir de una variedad de figuras: el vínculo entre intelectuales y masas, educadores y educandos, maestros y discípulos, vanguardia y masa, dirigentes y dirigidos, gobernantes y gobernados. Esta preocupación se inscribe en

una revalorización de la autonomía relativa de la superestructura en relaciones de dominación complejas y contradictorias. Por lo tanto, los cruces entre poder y educación explican tanto el despliegue de procesos ideológicos de consenso que garantizan la continuidad del bloque histórico capitalista así como la posibilidad de gestación de prácticas político-pedagógicas contra-hegemónicas en y desde las clases subalternas. De Gramsci se deriva, más que una teoría pedagógica, un discurso político sobre la pedagogía que – no obstante – constituye un aporte sustantivo a la pedagogía (Rigal, 2011). La transcripción del siguiente fragmento evoca la indisolubilidad del vínculo entre hegemonía política y *rapport* pedagógico:

Pero el *rapport* pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente «escolares» (...) Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de «hegemonía» es necesariamente un *rapport* pedagógico (...) (Gramsci, 1981:45-46).

En este sentido, la inquietud por el par conceptual la pedagogía-lo pedagógico se encuentra atravesada por la pregunta que se realiza Gramsci acerca de la condición “natural” o histórica de la división entre gobernantes y gobernados. Mientras que *la pedagogía* anclada en la escuela fascista, el Estado como educador y la hegemonía burguesa legitiman la supuesta naturalidad de las posiciones de gobernantes y gobernados mediante la creación de un tipo de civilización y ciudadano; *lo pedagógico* aparece en línea con el concepto de prefiguración – en sintonía con la noción de emergencia aquí utilizada – en tanto vía de anticipación de la sociedad futura sin clases por construir y de instauración de las condiciones para la desaparición de la separación dirigentes-dirigidos. En consecuencia, la prefiguración requiere llevar adelante el proceso político-pedagógico de “elevar” a las masas a la condición de dirigente.

La reproducción de la sociedad de clases que signa la escuela fascista de la Reforma Gentile de su época plantea en el pensamiento gramsciano la convivencia de dos lugares posibles de “lo pedagógico-prefigurativo” para la formación de las clases subalternas como futuros dirigentes: la propuesta de una reforma integral y profunda del dispositivo pedagógico escolar denominada escuela única o escuela unitaria;¹¹⁴ y la apuesta militante y programática de construcción de otros dispositivos por fuera del sistema educativo como “la escuela de partido” para la organización cultural y política de los subalternos.¹¹⁵ De allí su interés – teórico y militante – en generar experiencias prefigurativas de autoformación obrera¹¹⁶ dado que toda clase social que aspirara a ser dirigente debía educar y educarse para producir las condiciones subjetivas que motorizaran la creación de una cultura autónoma y la praxis revolucionaria.

Los análisis de Gramsci sobre la formación de las clases subalternas al interior de los partidos obreros comunistas se consideran una apertura teórico-práctica al campo problemático de la formación política de militantes de base en movimientos populares. Esto es así debido a la exploración del componente pedagógico de la política y a la indagación acerca de los vínculos entre educadores y educandos para favorecer el

tránsito de las bases hacia la dirección. Por un lado, las escuelas de partidos se presentan a las claras enmarcadas en la prefiguración en tanto “lleen el vacío – aquí y ahora – entre lo que debería ser y lo que es”. Por otro lado, la relación entre espontaneísmo y dirección atraviesa estos dispositivos pedagógicos en calidad de tensión permanente. La espontaneidad de las masas debe ser orientada y educada al tiempo que la dirección de la vanguardia no debe atentar contra el alcance de un mismo clima cultural entre maestro y alumno: “(...) la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa, de vínculos recíprocos y por lo tanto cada maestro es siempre un alumno y cada alumno, maestro” (Gramsci, 1981: 148).

Si bien Freire se dedica centralmente al análisis de la naturaleza política del acto educativo, no se debe soslayar la equiparación realizada por el autor – expresada en su *Pedagogía del Oprimido* ([1970] 2006) – entre el programa educativo y el programa revolucionario, entre el educador y el líder, entre la educación bancaria y el líder “dirigista” o “elitista”, entre la educación dialógica y el “liderazgo revolucionario científico-humanista”, entre la acción educativa y la acción política. Así, se adentra en el estudio del componente pedagógico como un factor ineludible en el éxito de las revoluciones democráticas (*lo político*). En este sentido, las relaciones pedagógicas constituyen una manifestación específica de las relaciones generales de la sociedad.¹¹⁷ Asimismo, en su *Pedagogía de la Esperanza*, señala “(...) más yo te digo a ti que soy *sustantivamente* político y solo *adjetivamente* pedagogo” ([1993] 2002: 18) discutiendo con la recepción netamente pedagógica de la *Pedagogía del Oprimido*. Si Gramsci postuló un discurso político sobre lo político-pedagógico, Freire se halla más cercano a un discurso pedagógico sobre lo político-pedagógico.

En un gesto cercano a Gramsci, una de las preocupaciones de Freire radica en postular que las posiciones de educador y educando – de dirigentes y dirigidos según Gramsci – no son esenciales sino política e históricamente constituidas. En este marco, se aboca al análisis de “lo pedagógico-liberador”. Uno de los actos instituyentes centrales remite al pasaje ontológico del ser objeto al ser sujeto, de la deshumanización a la humanización. Frente a una educación bancaria – incluso aquella de corte paternalista – que despotencia y domestica al educando, anula su poder de creación, de lectura del mundo, de palabra y praxis y vuelve al hombre un autómatas silencioso, pasivo y quieto (Fernández Mouján, 2011), la propuesta de la pedagogía liberadora es diametralmente opuesta. Su búsqueda contempla un proceso de concienciación de los sujetos orientado al cuestionamiento del statu quo, el compromiso con la opción y decisión de cambio y la lucha por revertir su deshumanización. El proceso de subjetivación pedagógica¹¹⁸ supuesto en este pasaje ontológico requiere de “sujetos pronunciantes” que tomen la palabra:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado* a su vez retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento* ([1970] 2006: 106).

Ahora bien, como en el caso de Gramsci, el topos de lo pedagógico-liberador no admite conclusiones unívocas. En ciertos escritos como *Pedagogía del Oprimido* se establece un corte radical entre pedagogía liberadora situada en las experiencias de alfabetización de adultos fuera de la escuela y pedagogía bancaria asociada al sistema educativo. En obras maduras acuña la noción de “educación pública popular” ([1996] 2011) que brinda un esquema menos binario en cuanto a los lugares de lo instituyente, incorporando la potencialidad de una escuela que albergue la novedad¹¹⁹ (de un dispositivo emergente dentro de una institución que tiende a la conformación de otro tipo de dispositivos pedagógicos).

Pensar *lo pedagógico* genera una apertura hacia la tematización de dinámicas de construcción de subjetividades atravesadas por las tensiones vinculadas a la operatoria del “mito de la pedagogía”, a la división entre mentes sapientes e ignorantes. Estas tensiones se expresan en la relación entre acción y reflexión, práctica y teoría; y, en términos más concretos, la tensión entre dirigentes y dirigidos y conocimiento académico-disciplinar y saberes populares. Ante la cuestión del grado de directividad pedagógica y política de los dirigentes en relación a los dirigidos, Gramsci y Freire postulan una relación basada en un doble movimiento: por un lado, se plantea como dialógica, bilateral y de aprendizaje mutuo desde la diferencia de saberes; por otro lado, se asume la necesidad de una cierta directividad por parte del dirigente-maestro. Dicha directividad implica un complejo proceso de “elevación” de las masas a partir de los saberes presentes en las clases subalternas – y especialmente los núcleos de buen sentido – como punto de partida de cualquier práctica político-pedagógica. Así, se alejan de una concepción vanguardista que introduzca desde afuera la conciencia revolucionaria, tanto como de una basista que considere al saber popular como núcleo incontaminado y prístino.

No obstante las coincidencias en los planteos, se puede rastrear una diferencia entre Gramsci y Freire. En el primer caso, el vínculo entre dirigentes y dirigidos radica en “elevar” y “superar” la filosofía espontánea – adjetivada como conservadora, fosilizada – en pos de alcanzar una filosofía de la praxis científica (Gramsci, 1975 citado en Hillert, 2011). En el segundo caso, aparece la consigna de “devolver”, “organizar” y “estructurar” lo que efectivamente saben y fue entregado por los sectores populares (Freire, [1996] 2011). De esto se desprende una valoración diferencial de los saberes populares en ambos autores, aun compartiendo el punto de partida (desde el pueblo), el punto de llegada (el saber revolucionario científico y racional) y la apuesta por una democratización epistémica que evite la eternización de los (actuales) dirigentes en su posición, habilitando que los “alumnos” superen a los maestros.

Resulta pertinente retomar la perspectiva de Rancière como invitación a complejizar el abordaje de *lo pedagógico* situándolo en una encrucijada: si se define solamente por su ubicación topológica en un descentramiento respecto a los dispositivos pedagógicos escolares no es posible seguir necesariamente el carácter instituyente de las *fundaciones*. La homologación de escuela y sociedad a partir de la alusión a la metáfora de la “sociedad pedagogizada” postula un desborde, aunque reproductor, de las relaciones sociales (siendo equivalente a *la pedagogía*). No obstante, la incitación de Jacotot a la

emancipación intelectual de sus discípulos, presenta “lo pedagógico-emancipador” como el momento instituyente y profundamente anti-institucional (entramando *lo pedagógico* con *lo político*) que altera, suspende o desplaza la fijación de la frontera del conocimiento. Paradójicamente, esta complejización de los lugares de lo pedagógico es una apertura y un cierre en tanto alerta sobre la reproducción de lo mismo fuera de la escuela pero no contempla lo nuevo posible en otro ámbito que no sea ese “afuera” escolar.¹²⁰

En el dispositivo pedagógico emergente ranceriano-jacototiano, la igualdad se convierte en un concepto central en tanto presupuesto de partida no comprobable¹²¹ requerido en el pasaje del atontamiento a la emancipación: configura una situación de toma de la palabra y de puesta en juego de saberes no organizada jerárquicamente, permite explorar y potenciar la inteligencia de todos y *funda* una denuncia contra la partición de lo sensible. Lo nodal reside en que la práctica pedagógica – y las relaciones sociales – no se organizan en términos de posesión-carencia de saberes, no se “sabe por el otro”, sino que cabe la pregunta “¿Qué piensas tú?”. La emancipación se presenta, entonces, como una cuestión de (un cambio de) la relación de las partes que estructuran el orden social más que de adquisición de nuevos conocimientos. Siguiendo la respuesta de Rancière en una entrevista acerca de la elección de la adjetivación del maestro como ignorante: “*Ignorante* quiere decir, fundamentalmente, ignorante de la desigualdad. El maestro ignorante es el maestro que no quiere saber nada de las razones de la desigualdad” (Vermerem, Cornú y Benvenuto, 2003:48).

La educación ranceriana-jacototiana parte del supuesto de la igualdad – axiomática antes que comprobable – que se resume en la aplicación de la expresión “ya son” a todos los participantes de la relación pedagógica: ya son iguales, ya son capaces, ya son competentes, ya son autónomos, ya son hablantes, ya son actuantes. De lo anterior no se desprende la anulación de la autoridad del maestro, pero se la desplaza de su función clásica devenida de la atribución de la posesión de un conocimiento. No es Jacotot el depositario del saber sino la versión bilingüe (holandesa-francesa) del libro *Las aventuras de Telémaco* en su condición de cosa-en-común; no obstante, Jacotot continúa siendo imprescindible en la escena pedagógica en cuanto a su “maestría” para ocuparse de la voluntad de sus estudiantes. Así, se separan dos funciones entrelazadas en el maestro explicador: conocedor-especialista y enseñante-facilitador del despliegue de voluntades (Cerletti, 2003). Y esta separación demarca la diferencia entre “fabricar al otro” y “darle nacimiento” (Greco, 2007:72), entre identificar y contribuir a subjetivar a los participantes involucrados en la relación.

En consecuencia, esta propuesta pedagógica representa en sí misma un espacio-momento político en tanto contiene la experiencia de la capacidad de cualquiera respecto a cualquier otro. En este gesto, se inscribe el concepto de “subjetivación pedagógica”¹²² sugerido por Simons y Masschelein (2011) en tanto *lo pedagógico* – encarnado en dispositivos pedagógicos emergentes – se presenta como un campo facilitador de la subjetivación. En palabras de los autores, la noción de subjetivación pedagógica queda reservada para: “...la confirmación de la igualdad y, específicamente,

para la confirmación de la propia «capacidad para» o la propia «potencia». Claramente la subjetivación política supone la subjetivación pedagógica, pero esta última no implica, necesariamente, la demostración de un equívoco” (2011: 136).

La subjetivación pedagógica involucra la suspensión de la fijación de los sujetos al orden jerárquico del saber, la valoración de la propia capacidad como enunciadores y portadores de saberes, la interrogación de los “títulos y saberes” de los que supuestamente saben y gobiernan, el reconocimiento de la potencialidad de pensar y actuar en consonancia; en fin, de ser protagonistas de la experiencia pedagógica de la que se participa. Por lo tanto, la subjetivación pedagógica es centralmente subjetivación epistémica – término que se utilizará de aquí en más – en la medida en que discurre en el espacio tensional que implica el saber como aquello que “se pone sobre la mesa” en la mediación pedagógica.¹²³ Este aspecto constituye un nudo problemático capital para las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas y la consecuente disputa en torno a los sujetos y los “saberes para gobernar”.

Si la subjetivación política representa el gesto y el acto de “pensarse y sentirse pensador, enunciador (saber hablar) y hacedor (poner el cuerpo) de la realidad y la historia”, la subjetivación epistémica se enfoca particularmente en el aspecto de ese proceso que versa sobre el “pensarse y sentirse receptor, portador y co-productor de conocimientos y saberes”.¹²⁴ En este sentido, la subjetivación epistémica constituye la experiencia singular de demostración de la igualdad de inteligencias específicamente en la relación entre maestros y estudiantes, una relación que – aun siendo en cierto modo pública – carece de la intensidad del “efecto” político de las demostraciones del conflicto en torno al vínculo gobernantes-gobernados. Como sostiene Greco, “Si lo que se produce en la educación – en tanto institución – es un pasaje a través de uno mismo para cambiar a un estatuto diferente de uno mismo, a partir de un lazo con otro – un maestro – la subjetivación será el nombre más íntimo y más público – a la vez – de ese proceso” (2012: 86). Subjetivación política y epistémica se entrelazan en el cuestionamiento de las formas identificadas de poder, conocimiento y subjetividad.

Ahora bien, Rancière tematiza solo en parte la dimensión epistémica de la subjetivación, al abordar solo aquella referida a las relaciones sociales forjadas alrededor de la posesión-carencia de saber. Desde la perspectiva aquí abordada, se incorpora adicionalmente la inquietud por la construcción, operatoria y significación simbólica de los saberes social y epistémicamente legitimados. En definitiva, el esfuerzo de Jacotot-Rancière por refundar el tipo de relación implicada en la situación pedagógica a distancia del maestro explicador, se opaca – en parte – por la omisión relativa al saber legítimo invocado por *Las aventuras de Télémaco* de Fénelon (el libro utilizado como cosa-en-común) dado que podría ser incluso una elección compartida con el maestro explicador.¹²⁵

En este sentido, la epistemología crítica de Sousa Santos – ya convocada en los Apuntes epistémicos del capítulo 1 – aporta categorías y perspectivas complementarias para avanzar en los silencios de Rancière en torno a los saberes legítimos, cuestión abordada también en las obras de Freire y Gramsci. Según Sousa Santos, lo “no existente es producido activamente como no existente” (Sousa Santos, 2006:23) y, en consecuencia,

la diversidad epistémica se encuentra amenazada por la reducción de la realidad a lo existente. La forma de producción epistémica de estas ausencias radica en la monocultura del saber y del rigor que equipara el conocimiento con el producto de la ciencia occidental, con el conocimiento fundado en las disciplinas del saber. Así, la pluralidad de saberes populares existentes en América Latina – propios de prácticas locales y particulares – es confinada a un lugar de subalternidad, carencia e “ignorancia”. En consecuencia, esta diversidad epistémica se encuentra amenazada por su catalogación como saberes ausentes o no-existentes al no atenerse a los cánones de la ciencia,¹²⁶ angostando el campo de la realidad relevante y delimitando una línea abismal que separa lo verdadero, lo universal, lo objetivo, lo neutral (la ciencia) de lo falso, lo particular, lo no científico (otros saberes).

Para Sousa Santos, Meneses y Arriscado Nunes (2004), la virtualidad del epistemicidio ocurre en la negación de la pluralidad de epistemes que conviven cotidianamente con la ciencia en una relación de subordinación debido al privilegio epistémico y sociológico adjudicado al conocimiento científico. Los dispositivos pedagógicos escolares reafirman el estatuto legítimo de estos conocimientos académico-disciplinares validados como único registro epistémico, dada su afinidad con las matrices simbólicas de la modernidad (Díaz, 2010), descuidando los saberes vitales y existenciales de los alumnos. Por lo tanto, la monocultura del saber y del rigor científico se corresponde con la “monocultura pedagógica de la educación bancaria”. De allí que los dispositivos pedagógicos emergentes no solo requieran ser pensados en relación al aspecto relacional entre los sujetos participantes – a la manera de Rancière – sino también a los saberes distribuidos y legitimados puestos en juego en la experiencia pedagógica. Particularmente, reviste interés para esta Tesis las vinculaciones entre conocimiento académico-disciplinar, la reproducción del mismo por parte del conocimiento escolar y la amplia variedad de saberes populares que coexisten en los dispositivos de formación política estudiados. En este sentido, la categoría de ecología de saberes visibiliza una configuración epistémica plural que da cuenta de una comunidad de discursos y prácticas más amplia y menos excluyente respecto a la monocultura del saber y del rigor científico (Sousa Santos, 2010a).

Finalmente, y en clave de recapitulación de las consideraciones en torno a *lo pedagógico* desde las Pedagogías Críticas, no es posible soslayar los puntos comunes entre Freire, Gramsci y Rancière: la preocupación por el vínculo educador-educando tanto fuera como dentro de lo escolar y particularmente en relación a los sujetos oprimidos, subalternos o sin parte respectivamente; la centralidad del agenciamiento por medio de la apropiación de la palabra entendida como concientización y diálogo en Freire, toma de conciencia en Gramsci y acto de enunciación en Rancière; el intento de develamiento de las relaciones de saber-poder que operan en torno a los educadores “bancarios”, “vanguardistas” o “explicadores” que legitiman el orden social; la búsqueda por nombrar lo instituyente en términos de lo pedagógico-liberador, lo pedagógico-prefigurativo y lo pedagógico-emancipador; y, finalmente, una cierta ambigüedad en sus obras respecto a los lugares de la *fundación* de lo instituyente llámese educación popular, auto-formación obrera o lecciones del maestro ignorante.¹²⁷

Cabe dejar planteado un debate en torno a la interpretación de lo epistémico en los autores a los fines del análisis de dispositivos de formación política multisectoriales. Para Rancière, la desigualdad se basa centralmente en un (supuesto) diferencial de saberes cuyo cuestionamiento y reversión abreviaría en la emancipación intelectual de los sujetos. No obstante, la igualdad de inteligencias no supone la igualdad social. En Freire y Gramsci, la jerarquía de saberes se concibe en correlación con posiciones de clase disímiles e, incluso, Freire incorpora la cuestión racial y de género en sus últimas obras. De allí se siguen las siguientes inquietudes: ¿No existen vinculaciones entre el “lugar de la ignorancia” ocupado por los aparentemente carentes de sapiencia y el “lugar de los carentes” en términos materiales? Y, en sentido inverso, ¿entre los “lugares de posesión de saber” y el “lugar de los poseedores” de recursos y bienes materiales? ¿Qué lazo práctico es posible establecer entre la emancipación intelectual, política y socio-económica? ¿Cuáles son sus nexos en el marco de los procesos de subjetivación epistémica?

4.3. Las intersecciones entre binomios: una cartografía de los dispositivos de formación política

A partir de las hipótesis de partida de esta Tesis en diálogo con el entramado conceptual producto de la revisión bibliográfica, el trabajo de campo y los hallazgos de la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014), se abrevó a la conformación de una matriz de análisis que cartografía dispositivos de formación política en sentido estricto y amplio. Una concepción espacializada de la formación política – en línea con el abordaje espacializado de los antecedentes investigativos del capítulo anterior – indaga los procesos de enseñanzas y aprendizajes políticos en los espacios-momentos donde las prácticas sociales se emplazan (Morán, 2003). De las intersecciones de los pares la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico se desprenden cuatro cuadrantes contenidos en un cuadro mayor que es lo Social,¹²⁸ trasfondo sobre el que operan los ejes de intelección. En cada cuadrante se hallan dispositivos político-pedagógicos que poseen el carácter de ser físicos – al plasmarse en una materialidad – y relacionales en tanto construyen subjetividades, legitiman saberes y reafirman vínculos de saber-poder. Saber, poder y subjetividad conforman los tres elementos centrales de un dispositivo.

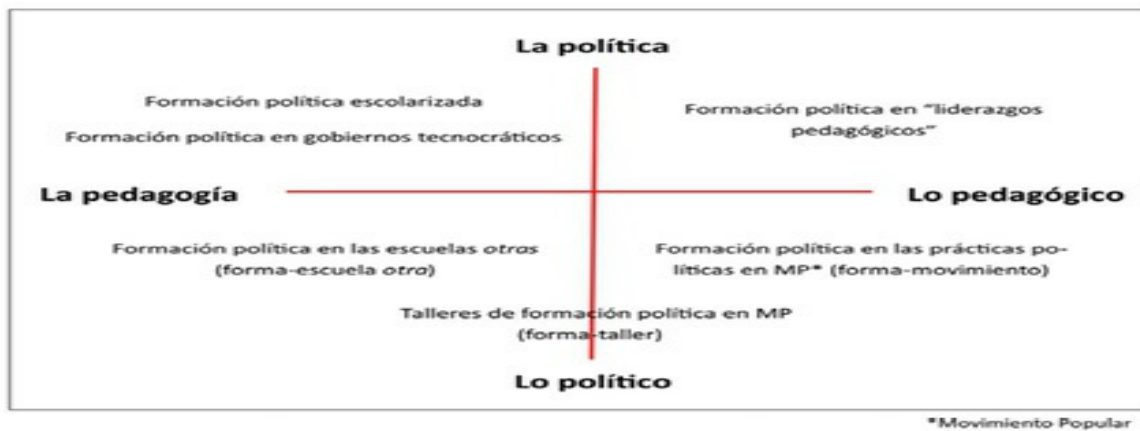
La gráfica de la matriz se considera de utilidad para mostrar la interacción de las categorías de análisis y realizar un aporte al campo de las Ciencias Sociales en términos de su capacidad de interpretación e inteligibilidad de la empiria. No obstante ser una cristalización de la realidad, no busca negar su carácter dinámico ni sus contradicciones. Siguiendo la lógica del pensamiento posfundacional, cada par conceptual se grafica como un continuo en tensión interna de modo de evitar un abordaje binario y habilitar la inscripción de ciertas experiencias de formación política en un “entre” los dos polos de la tensión, resaltando la novedad en la repetición (en *la pedagogía*, en *la política*) y la repetición en la novedad (en *lo pedagógico*, en *lo político*). Los términos de cada par reenvían a dos tipos de lógicas que invisten un mismo dispositivo pedagógico en clave de configuración de distintos “paisajes de lo posible” (Fjeld, 2014) en cuanto al tipo de

prácticas, temporalidades, horizontes, instituciones, territorios, tensiones y problemas. En este sentido, *lo político* y *lo pedagógico* funcionan como remisión a la potencialidad emergente de los dispositivos allí situados, más que como un *factum* de la realidad. Cabe insistir en el recaudo relativo a evitar una ontologización de los “afueras” – de las instituciones clásicas – en su condición de naturalmente instituyentes. No hay algo intrínsecamente emancipador en los afueras, aunque pueden operar como condiciones de posibilidad para gestar dispositivos de nuevo tipo que las prácticas sedimentadas, cristalizadas y rutinizadas usualmente refractan.¹²⁹

A continuación se presenta la matriz de análisis mediante un recorrido por sus cuadrantes en vistas a identificar los dispositivos pedagógicos, sus territorios de emplazamiento y los tipos de subjetividad política y epistémica allí gestados. En cada cuadrante se plantean concepciones disímiles de la política, el Estado y los sujetos político-pedagógicos, se observan distintos grados de sistematicidad en la intencionalidad pedagógica, y se encuentran énfasis contrapuestos en la dimensión teórica o práctica de la formación.

El cuadrante que intersecta *la pedagogía* y *la política* visibiliza la formación política institucionalizada. Aquí las instituciones paradigmáticas se encarnan en la escuela moderna y las elecciones. El modelo clásico de formación política responde a la “formación política escolarizada” constituida como el dispositivo canónico donde se generan enseñanzas y aprendizajes políticos en torno a la preparación de habilidades y conocimientos para el ejercicio de la ciudadanía futura. La denominada “educación para la ciudadanía” se realiza a partir de enseñanzas explícitas en un área, asignatura o espacio curricular y, simultáneamente, implícitas en la vida cotidiana escolar toda. Esta combinación de enseñanzas explícitas e implícitas le otorga a la formación política escolarizada un carácter altamente sistemático y una naturaleza más teórica que práctica. Asumiendo la tesis acerca de que “la política y la pedagogía modernas nacieron juntas y escritas por las mismas plumas” (Kriger, 2010: 49), no es sorprendente que la formación política apareciera como razón de ser y fuente de legitimidad en el mandato fundacional escolar. Su carácter público, estatal y obligatorio convierte a la escuela en la garante oficial de la formación de ciudadanos estatutarios. Adicionalmente, en este cuadrante se sitúan las elecciones como institución básica de las democracias representativas de corte tecnocrático y delegativo que funciona como un dispositivo pedagógico – aparte de su operatoria estrictamente política – al reafirmar el carácter limitado de la participación, la valoración de la *expertise* de los representantes en el manejo de la cosa pública y la construcción de subjetividades identificadas con el modelo pasivo de ciudadanía.

Figura 1: Matriz de análisis de dispositivos de formación política



Fuente: Elaboración propia.

La formación política escolarizada¹³⁰ cumplió y cumple un rol legitimador y reforzador del orden socio-político en el campo de la lucha por la hegemonía con alcances que exceden lo estrictamente escolar y alcanzan el campo de la política. Rancière ([1987] 2006) advierte sobre la similitud en la lógica de la explicación pedagógica y la delegación en las democracias representativas. Es decir, la noción pedagógica del maestro explicador rancieriano posee su equivalente en el "político explicador" (llámese el experto gubernamental de las posdemocracias o las vanguardias de organizaciones, movimientos y partidos)¹³¹, el atontado pedagógico se vincula al idiota político griego que denotaba a quien no se ocupaba de los asuntos públicos y no participaba del ágora, el alumno incapaz de aprender por sí mismo sin la ayuda del maestro es homólogo al pueblo imposibilitado de tomar en sus manos el destino de la cosa pública sin la mediación del gobernante, depositarios ambos (docente y gobernante) de la autoridad del saber. Desde la perspectiva de Cerletti siguiendo a Rancière: "La incapacidad de llegar a algo por uno mismo, en tanto ficción estructurante que se debía suponer para fundamentar la explicación, es la misma incapacidad que se debe suponer para hacer una política de delegación" (2008:171).

Por lo tanto, existen profusos puntos de encuentro en términos filosófico-políticos y pedagógicos que configuran una productividad mutua entre el paradigma de la formación política escolarizada y los presupuestos de la forma política liberal: a) cristalizan la asimetría entre el docente-profesional de la política y el alumno-representado basada en la valoración del conocimiento para la enseñanza y la práctica – según el caso – de la política; b) conciben un monopolio de la política en el Estado como único espacio político y único referente de la acción política mediada por los partidos políticos y la ciudadanía estatutaria; c) construyen y fijan subjetividades políticas identificadas con el modelo dominante de ciudadano limitado a una participación política electoral y responsable de situarse dentro de los límites del contrato social; d) asumen al alumno y al ciudadano individual como sujetos de la educación y la política, invisibilizando las subjetividades colectivas;¹³² e) asocian el saber con el poder (el saber del maestro con su autoridad, el saber del político con la legitimidad del ejercicio de su cargo) y producen subjetividades políticas temerosas de aquellas prácticas políticas

donde los “sin cualificaciones” demanden poder o igualdad;¹³³ y, finalmente, f) la educación tanto como la política institucionalizada presentan una estructura compleja de repetición refractaria – a menudo – de la novedad.

En esta línea, los alumnos de una formación política “exitosa” se constituyen subjetivamente a partir de la progresiva asimilación de los saberes y las normas dominantes (Cerletti, 2008). Aprender a ser un “buen ciudadano” es ubicarse en la continuidad de las instituciones, es conformarse en subjetividad identificada. De este modo, se convierten en orgullosos ciudadanos que delegan en el Estado el cumplimiento de los quehaceres políticos cotidianos, se arrojan una participación limitada en los asuntos comúnmente llamados políticos y temen las manifestaciones populares de *lo político*. Como sostiene Kriger (2010), la asunción del carácter de ciudadano funciona en los jóvenes como remisión a lo social y amputación de lo político, tiñendo al concepto de ciudadanía de una connotación políticamente neutral (apolítica) o incluso anti-política y homologando política a política-partidaria. En este sentido, ¿Cuán política es esta formación política? ¿Cuánto de ficción de inclusión política y cuánto de exclusión real de la política atraviesa esta formación? ¿Cuáles son los desplazamientos que provoca la centralidad de la categoría de ciudadanía en relación a la recuperación del carácter político de los sujetos? ¿Qué lugar queda reservado para *lo político* en esta formación? ¿Y para lo popular?

Por su parte, la intersección entre *lo político* y *la pedagogía* invita a un alejamiento de las concepciones reproductivistas de la escuela y de una concepción binaria de los pares conceptuales al entrever otros formatos escolares que “profanan” el dispositivo pedagógico escolar en términos de dispositivos pedagógicos emergentes. Este cuadrante comprende una variedad de experiencias que comparten la apelación a la educación popular y el cuestionamiento a los determinantes duros del formato escolar (Trilla, 1985) abriendo a lo instituyente – a lo político-pedagógico – en el seno mismo de lo instituido. A modo de ejemplos, cabe citar la inclusión de la educación popular en la escuela pública así como las escuelas de los movimientos populares (la forma-escuela *otra*)¹³⁴ analizadas en el capítulo anterior.

Estas experiencias se caracterizan por una formación política en sentido amplio que cuestiona los saberes y los sujetos en circulación en el cuadrante anterior desde una perspectiva crítica, en un gesto de volver variantes algunos invariantes de la formación política escolarizada (y del dispositivo pedagógico escolar todo). Aun cuando esta formación sea escolarizada, si se tiene en cuenta que se sitúa en “escuelas”, rompe algunos de los presupuestos del dispositivo pedagógico escolar al rescatar la participación activa de los estudiantes en el proceso pedagógico, recuperar los saberes populares y sus contextos de emergencia como punto de partida, contemplar la situacionalidad de la vida cotidiana de los estudiantes, establecer vínculos de mayor cercanía entre los participantes, y adoptar una perspectiva de la historia distinta a la hegemónica que interpele a los estudiantes como sujetos históricos protagonistas. No obstante, presentan heterogeneidades entre sí en relación al grado de intensidad en la disputa con la forma-escuela, las relaciones entabladas con el Estado para garantizar la

acreditación y el financiamiento que actúan como condicionantes de estos ensayos pedagógicos, y su pertenencia a distintas totalidades mayores (movimientos populares, redes de articulación o el sistema educativo formal) que ubican estas experiencias en un contexto mayor al que también se debe situar en la matriz de intelección.

Vale preguntarse: ¿Cuándo es realmente posible profanar un dispositivo? Y más aun, ¿Qué implicaría esa profanación? ¿Cuántos discursos, prácticas, disposiciones arquitectónicas y proposiciones de distinto tipo asociados a *la pedagogía* deberían quebrarse? ¿Cuáles son los determinantes más duros de la escuela moderna donde se halla gran parte de su eficacia como dispositivo? ¿Cuánto de la fuerza y la naturalización de la escuela moderna (re)aparece en los intentos parciales de profanarla? ¿En qué medida la escuela es “una forma y un contenido disponible”¹³⁵ que fija las coordenadas dentro de las cuales *lo pedagógico* se vuelve pensable y plasmable? Estos interrogantes no admiten respuestas taxativas. A la presencia del dispositivo pedagógico escolar (de *la pedagogía*) en estas experiencias inscriptas en *lo pedagógico* en calidad de forma y contenido disponible, se debe sumar los cruces con *la política* en función de las estrategias y necesidades concretas de disputa y vinculación con las agencias estatales para el reconocimiento de derechos, títulos (acreditaciones) y financiamiento. En este sentido, los ensayos pedagógicos prefigurativos con altos grados de sistematización e institucionalización – como los situados en este cuadrante – representan casos complejos en la indagación del componente “pedagógico-emancipador”.

El modelo de “formación (política) en las prácticas políticas” atraviesa los cuadrantes que intersectan tanto *la política* y *lo pedagógico* como *lo político* y *lo pedagógico*. A diferencia del modelo de formación política escolarizada, esta formación presenta un acento marcado en las enseñanzas y aprendizajes políticos que ocurren en la práctica política misma, por fuera de instancias explícitamente pedagógicas y de sistematización de lo aprendido. En este sentido, se acerca a las preocupaciones de los estudios en torno a la égida categorial de la socialización política presentada en el capítulo previo.

En cuanto al cuadrante delimitado por el cruce de *la política* y *lo pedagógico*, se encuentran los denominados “liderazgos pedagógicos” como deriva latinoamericana de la crisis de la representación política de la década del noventa. El término “liderazgos pedagógicos” constituye una categoría provisoria que persigue la intencionalidad de señalar una cierta relación – de corte pedagógico – establecida entre el líder político-institucional y su pueblo en la cual se tracciona una serie de aprendizajes políticos, sociales y culturales. Estos líderes muestran una vocación manifiesta de generar ciertos aprendizajes en el pueblo, instalar un cierto relato respecto a un estado de cosas presente y mostrar una forma particular de contar la historia. Aquí se sigue la lectura de Somoza Rodríguez (2006) quien utiliza la noción de liderazgo pedagógico para interpretar el rol asumido y desempeñado por Juan Domingo Perón en tanto recurso de acumulación de poder. Al caso de Juan Domingo Perón se suman otros exponentes del continente como Hugo Chávez en Venezuela, Evo Morales en Bolivia, “Pepe” Mujica en Uruguay, Lula Da Silva y Dilma Rousseff en Brasil y Néstor Kirchner y Cristina Fernández en Argentina.

Esta relación pedagógico-política admite su lectura como dispositivo de formación política, con características distintivas respecto a la formación en las elecciones donde la intencionalidad pedagógica – aun siendo existente – no se presenta de modo explícito.

Adoptando una perspectiva topográfica, esta formación política en sentido amplio se ubica en *lo pedagógico* al desbordar el ámbito especializado (la escuela) y situarse en las prácticas políticas. Empero, también es posible rastrear la presencia del dispositivo pedagógico escolar atendiendo a la asimetría de roles entre el líder y el pueblo, una cierta direccionalidad de la intencionalidad pedagógico (del líder-maestro al pueblo-alumno)¹³⁶, la distribución jerarquizada en el uso de los espacios (por ejemplo, el balcón y la plaza) y la utilización de recursos didáctico-escolares en los discursos del líder-maestro. Una discusión adicional radica en la ubicación de estos liderazgos pedagógicos en el cuadrante de *la política*. Reconociendo la existencia de desbordes respecto a las formas liberales de la política – reducida a las elecciones, los partidos políticos y la ciudadanía – y el elemento constituyente de una nueva legalidad, estos liderazgos latinoamericanos post-neoliberales se configuran limitadamente en el plano de *lo político* si se considera la composición híbrida de sus sistemas de alianzas y los diferentes grados de negación del modelo neoliberal. En este contexto, es posible la convivencia de la retórica de la igualdad y la dignidad de los excluidos con la existencia fáctica del capitalismo en un vínculo complejo con la herencia liberal (Arditi, 2009).

Una segunda deriva de la crisis de la representación política conduce al último cuadrante que intersecta *lo político* y *lo pedagógico* y permite abordar una concepción amplia de la pedagogía que desborda lo escolar para centrarse en las relaciones cotidianas como espacio-momento de aprendizaje político; y, al mismo tiempo, ubicar *lo pedagógico* en experiencias caracterizadas por una dimensión instituyente en relación a *lo político*. En este cuadrante, los movimientos populares se conforman como “principio y sujeto educativo” y emergen dispositivos pedagógicos situados en el piquete, la cooperativa y el centro comunitario. Así, la educación popular se erige no solo en metodología de los espacios-momentos deliberadamente formativos sino también como forma de construcción de poder popular en las prácticas políticas cotidianas en base a un corrimiento respecto a las lógicas políticas delegativas y las lógicas pedagógicas bancarias. En esta clave, lo político-pedagógico conlleva la apuesta a procesos de subjetivación política y epistémica que habiliten – de manera siempre potencial y de difícil concreción – la experiencia de la igualdad, el protagonismo y la capacidad de pensar, hablar y actuar de los sujetos involucrados, distanciándose del verticalismo y el monopolio de la decisión de los maestros-gobernantes.

El énfasis práctico de estos dispositivos de formación política reenvía a la afirmación de Castoriadis (1997) quien señala que la *paideia* – en su particular traducción como formación política – no es una cuestión de “libros y créditos académicos” sino de práctica política. En la polis griega, los procedimientos que aseguraban la democracia directa – rotación de cargos, tribunales populares, sorteo, deliberación – funcionaban en base al presupuesto de la igualdad de capacidades para asumir responsabilidades públicas y, adicionalmente, se consideraba que el ejercicio de las mismas constituía un espacio

formativo. En esta clave, la formación en las prácticas políticas perseguía el objetivo de desarrollar las habilidades correspondientes, acercando el postulado de la igualdad política a la realidad efectiva y facilitando la continuidad del régimen democrático. Por lo tanto, la democratización de la democracia se encontraba indisolublemente ligada a la *paideia* en tanto esta última aseguraba que los sujetos se arrogaran un rol activo en el devenir de la cosa pública.

En igual sentido a lo postulado por Castoriadis para el contexto griego, en las prácticas políticas de los movimientos populares se va gestando un tipo de “formación (política) en la práctica política” que tensiona el modelo pedagógico liberal del ciudadano en términos del tipo de subjetividad política y las figuras de la política convocadas. El ciudadano liberal es desplazado por el animal político (en referencia al *zoom politikon* aristotélico) concebido como agente hacedor del mundo y de la historia, el vínculo representativo deja lugar a las prácticas políticas de intervención directa – no mediada – en los asuntos comunes, el compromiso individual¹³⁷ muta en un nosotros y un proyecto colectivo; y la aceptación de *la política* es reemplazada por la inquietud de *lo político*. Aun así, cabe notar que *lo político* y *lo pedagógico* se expresan de modo no lineal en términos de la gestación de lo nuevo posible, alertando sobre la reproducción de lo mismo en lo novedoso.

La formación política en las prácticas políticas presenta una serie de desplazamientos respecto a la formación política escolarizada y las elecciones (la intersección de *la pedagogía* y *la política*). Las principales reconfiguraciones a desarrollar son las siguientes: a) la repolitización de los sujetos; b) la asunción del carácter conflictivo de la sociedad; c) el énfasis práctico de la formación; y, d) la recuperación de la dimensión afectiva de los asuntos políticos.

En primer lugar, se desmonta la invisibilización de las condiciones políticas de la existencia humana – que provoca una ajenidad de los sujetos respecto a la política – para asignar una dimensión de politicidad a las propias prácticas. Paralelamente, se busca recuperar la legitimidad de cierta política en la que se participa que se denomina en la categorización nativa como “nuestra política”. De lo anterior se desprende un desplazamiento importante desde una ciudadanía despolitizada y circunscripta al ámbito de la sociedad civil a la recuperación de la naturaleza política de la ciudadanía. En concordancia, Biesta (2011b) diferencia el “paradigma de la socialización” – afín a la formación política escolarizada – cuyos esfuerzos se orientan a la tarea de enseñar para que los sujetos adquieran y ejerzan la identidad de ciudadano estatutario, acorde a la reproducción del orden socio-político existente; y el “paradigma de la subjetivación” – cercano a la formación política en las prácticas políticas – centrado en la promoción de la agenciación política y la subjetividad democrática, subrayando que la ciudadanía no es simplemente una identidad existente a la que los sujetos se ajustan sino también una práctica en curso que conlleva un fuerte compromiso con la igualdad.

Asociado a la repolitización de los sujetos, la segunda reconfiguración gira en torno al carácter constitutivo del conflicto que impugna las visiones académicas, escolarizadas y políticas relativas a una democracia a-conflictiva o una democracia deliberativa donde

prima la búsqueda de acuerdos (Ruitenbergh, 2010). Como fuera señalado previamente, el pensamiento posfundacional – y Rancière en particular – discute fuertemente con las perspectivas que erigen al consenso como ficción naturalizadora que encubre la partición de lo sensible y el “saldo” de la cuenta de las partes que se traduce en la invisibilización de los sin parte. Para estos autores, la imposibilidad de obturar el conflicto remite justamente a la condición ontológica de *lo político* y a la factibilidad del cuestionamiento al orden vigente, posibilidad de nuevas fundaciones siempre parciales.

Asimismo, la formación política en la práctica se aleja de las concepciones escolares de la ciudadanía como “terreno de ensayo” y “preparación para el futuro”. A la enseñanza política desde la teoría y los libros para niños y jóvenes en situación de ciudadanos en formación, se contrapone la postulación de una ciudadanía como práctica y, en consecuencia, la formación como parte de la puesta en acto de la ciudadanía. A ser ciudadano se aprende haciendo, se aprende desplegando la capacidad presente “desde ya” de hablar y actuar la ciudadanía. Y esta condición modifica la delimitación de los roles de enseñanza y aprendizaje: el “maestro-sabio” coexiste con “maestros de la experiencia” (por ejemplo, militantes con importantes trayectorias basadas en su experiencia antes que en un conocimiento académico-disciplinar). Más aun, el maestro puede constituirse en un sujeto colectivo que surja de la combinación de sujetos, saberes y prácticas dispersos en todos los involucrados. Adicionalmente, la idea de un aprender a ser ciudadano ejerciendo esa agenciación subjetiva mina el planteo de roles excesivamente jerárquicos y distanciados entre maestros y aprendices, depositando también la condición de “maestra” en la figura de la propia experiencia.

Un cuarto desplazamiento refiere a la recuperación del aspecto afectivo de la política en tanto se entiende que involucra un compromiso emocional y no meramente una comprensión racional (Biesta, 2011b). De igual manera, en la formación política escolarizada se encuentra presente el componente afectivo de lealtad y adhesión a la nación de génesis romántica, evidenciado incluso en cierta ritualidad escolar, si bien convive con el fuerte componente racional de la tradición ilustrada (Kriger, 2010). En la formación política en las prácticas políticas, el lugar de lo afectivo no es menor y se expresa en emociones, sentires, deseos, experiencias y vivencias. Los afectos conectan a los sujetos con la realidad socio-política y con su condición de sujetos históricos ensalzando la productividad política de sus esfuerzos de organización. Se asocia así a la construcción de proyectos y utopías – formas de vida colectiva deseables y deseadas – que guían la participación, a la reconstrucción de una memoria histórica y a la apelación a la historicidad de los sujetos. En este sentido, lo afectivo remite necesariamente a una praxis político-pedagógica colectiva – y a la construcción de subjetividades colectivas – que tensiona las identificaciones de tipo ciudadano individuales que ubican a los sujetos replegados a la esfera privada.

Finalmente, y ubicando el objeto de estudio de esta Tesis en la matriz de intelección presentada, los dispositivos de formación política en sentido estricto en movimientos populares así como la diversidad de experiencias que revisten la forma-taller, constituyen una forma intermedia entre la formación escolarizada y la formación en las prácticas. Retomando las consideraciones de Palumbo (2014), se hallan en un “entre” la

pedagogía, lo pedagógico y lo político. Una primera aproximación a estos dispositivos podría situarlos sin más en la intersección de *lo político* y *lo pedagógico* por el carácter potencialmente instituyente de las prácticas políticas en las que se inscriben los dispositivos, por sus formas pedagógicas basadas en la educación popular así como por ser ámbitos descentrados del dispositivo pedagógico escolar. Empero, la inclusión de la dimensión referida a *la pedagogía* permite problematizar cuánto de reproducción de la escuela como “forma y contenido disponible” – y del modelo de formación política escolarizada – atraviesa la formación política de los movimientos populares. El significativo escuela en la nominación de los talleres en análisis da cuenta de cierta presencia simbólica y material de *la pedagogía* en *lo pedagógico*.

En esta línea, Kriger (2010) postula la existencia de un “registro de lo escolar fuera de la escuela” que persiste deslocalizado y desterritorializado, pero enraizado en los sentidos más profundos y tradicionales de la escolaridad y que se reactualiza en nuevos contextos. Este registro de lo escolar fuera de la escuela aparece como una clave de lectura para hacerse y tal vez responder ciertos interrogantes: ¿Cómo se reapropian estas experiencias político-pedagógicas situadas por fuera del sistema educativo del dispositivo pedagógico escolar? ¿Cuáles son los puentes entre formación política escolarizada y formación política en movimientos en términos de reproducción pero también de construcción conjunta de perspectivas de potenciación? La convivencia de ciertos elementos que indicarían una persistencia de la lógica escolar con discursos nativos – y también académicos – que reivindican distancias infranqueables con el dispositivo escolar requiere desechar una inscripción rápida y simple de la formación política en sentido estricto en *lo pedagógico*. Es la paradoja de una forma-escuela que no debe ser – ni quiere ser – reproducida pero de la que todos los integrantes de la formación política (la coordinación, los destinatarios y la investigadora) llevan la marca de su herencia socializadora.

La presente Tesis busca interpretar los casos de estudio en toda su complejidad a la luz de los pares conceptuales la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico. Esto implica sumergirse en las tensiones entre la dimensión exploratoria y experimental de los dispositivos de formación política que provoca disrupciones, suspensiones e interrupciones del orden establecido y la dimensión de la reproducción de lo dado que se manifiesta en prácticas concretas y espectros simbólicos. Con este marco de intelección construido junto y a la par del trabajo de campo, se abordan en los próximos capítulos los dispositivos de formación política como potenciales dispositivos pedagógicos emergentes en los cuales identificar dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas distintas a aquellas propias del modelo de formación política escolarizada y del prototipo subjetivo de las democracias representativas de corte tecnocrático.

⁷⁰ Este replanteo en el campo especializado implicó desandar los senderos teóricos – pasados y contemporáneos – que postulaban la cancelación de la dimensión conflictiva de la política en tanto concebían que su forma de organización y sus instituciones eran acordes con postulados de armonía y consenso (Rancière, [1996]2012; Retamozo, 2009).

⁷¹ Se entiende por pensamiento posfundacional “(...) a los teóricos franceses quienes, con la ayuda de Heidegger, trataron de lograr dos cosas: primero, trascender el cientificismo y sus remanentes en lo que fue el paradigma teórico más

avanzado de la época, el estructuralismo; y segundo, tomando en cuenta las dudosas, si no despreciables, inclinaciones políticas de Heidegger, reelaborar y orientar su pensamiento en una dirección más progresista. Lo que evolucionó fue una versión izquierdista particular no solo del «postestructuralismo» sino también del *posfundacionalismo* si por este comprendemos una constante interrogación por las figuras metafísicas fundacionales” (Marchart, 2009:14). Entre sus principales exponentes se destacan Alan Badiou, Cornelius Castoriadis, Ernesto Laclau, Claude Lefort, Chantal Mouffe, Jean-Luc Nancy y Jacques Rancière.

72 En esta línea, Ricoeur (1965, citado en Marchart, 2009: 59) rastrea esta especificidad de *lo político* en los pensamientos de Hannah Arendt y Carl Schmitt quienes – de modo germinal – postulan dos claves de análisis opuestas. La autonomía de lo político reside: a) en el elemento asociativo, en términos de un espacio de libertad y deliberación públicas, en un actuar juntos a la manera de Arendt; o, b) en el momento disociativo en tanto lo político se presenta como espacio de poder, conflicto y antagonismo tal como lo considera Schmitt a partir de la distinción amigo-enemigo.

73 Si bien la terminología rancieriana utiliza el concepto de “la policía” y “la política” para referirse a *la política* y *lo político* respectivamente, se mantendrán estas últimas categorías que responden al planteo de la generalidad de los autores del pensamiento posfundacional.

74 De allí que se sostenga junto con Balibar (1988) la antinomia presente en el concepto de ciudadanía según se lo entienda como estatus o como práctica. La noción de ciudadanía siempre estuvo atravesada por la ciudadanía estatutaria y legal sujeta a la existencia del Estado-nación y al principio de soberanía, y por una ciudadanía ligada a la igualdad vinculada al ejercicio de la capacidad individual para participar en las decisiones políticas y la presencia efectiva en el espacio público.

75 Las cursivas son un agregado al original.

76 Siguiendo al autor, frente a la comunidad de partición y el conflicto, se erige la comunidad del consenso liberal basada en la representación y la delegación, la “administración” de lo social y la extirpación de todo objeto litigioso en pos de maximizar las posibilidades del ser-en-conjunto (comunidad). El supuesto “fin de la política” – la anti-política o la sustracción de lo político – no es otra cosa que la consumación de *la política* (la policía). Por lo tanto, el consenso cumple un rol destacado en la continuidad de la lógica policial en las democracias contemporáneas o posdemocracias al tornar “naturales” las normas de administración que actualizan lo común en una sola parte.

77 Para Rancière ([1990] 2010), si las democracias del consenso vuelven el *daño* a los sin parte invisible e inaudible, la filosofía política también es co-responsable. En esa línea, critica a una serie de autores contemporáneos para quienes la democracia debería ser una figura de consenso como Hannah Arendt, Jean-François Lyotard, Alan Badiou, Giorgio Agamben y Jean-Claude Millner.

78 El término *okhlos* define a la turba popular mientras que *aporoí* refiere a los que no poseen medios (a diferencia de los *europoi* que poseen los medios) (Rancière, [1990] 2010: 28 y ss.).

79 La cuestión del diferencial de saberes gravitó en los teóricos fundacionales de la democracia representativa en su versión estadounidense y francesa – inspiración de los arreglos institucionales latinoamericanos – como justificación del aislamiento del demos de la cosa pública. Siguiendo a Manin (1995), los padres fundadores de la democracia estadounidense como Madison temían las pasiones desordenadas y las ilusiones efímeras de la voluntad popular, a contramano de la voluntad pública de los representantes capaces de gobernar. En igual sentido, los constitucionalistas franceses como Sieyès, avalaban la división entre gobernantes y gobernados como extensión de la división social del trabajo en las sociedades modernas, de modo que los hombres ocupados en el ámbito económico debían delegar las tareas públicas a los políticos “profesionales”.

80 Una categoría interesante planteada por Chatterjee es la de Estado etnográfico (2008: 192). Siguiendo su perspectiva, el gobierno de las poblaciones implica el manejo de una heterogeneidad que requiere ser identificada etnografiando grupos y asignándoles categorías empíricas. En este sentido, el Estado establece vínculos transaccionales particulares con estos grupos poblacionales definidos etnográficamente que se distancian del nivel de la ciudadanía y sus derechos universales.

81 Los principales referentes en el debate sobre el clientelismo político en la Argentina en el campo de las etnografías políticas son Auyero (2009), Ferraudi Curto (2006), Merklen (2005) y Semán (2006).

82 El sostenimiento de la dicotomía entre acción colectiva y clientelismo político es presentado por Semán en estos términos: “Me preocupaba algo que ahora me preocupa aún más: el hecho de que los análisis políticos se dividan entre las realidades clientelares y las luchas populares, como si unas y otras no estuviesen interpenetradas y recíprocamente alimentadas o no naciesen de los mismos tipos de sujetos, de trayectorias en las que emergen configuraciones morales que ponen a la política en una perspectiva tal que esa dicotomía resulta secundaria o, incluso, improductiva” (2006:163).

83 El desarrollo de esta categoría nativa y su encuadre en el contexto mayor del trabajo de campo se encuentra en el capítulo 8 referido a las dinámicas de construcción de subjetividades políticas.

84 Tal como relatan los militantes entrevistados en el trabajo de campo, las relaciones clientelares contribuyen a menudo a

la resolución de las necesidades materiales más urgentes.

85 El concepto de política salvaje de Tapia es homologable a la política en Rancière (*lo político* en los términos de esta Tesis): “La política salvaje son un conjunto de prácticas que no se realizan para organizar y reproducir la dominación sino para que se despliegan para cuestionarla, atacarla, desmontarla” (Tapia, 2011:142). Se puede sostener que su carácter salvaje se debe, al menos, a tres elementos: sus métodos de acción directa; la intensidad de la fuerza con la que irrumpe; y los sujetos involucrados que cuestionan un marco civilizatorio.

86 Tal como se sostuvo en el capítulo 2, la factualización de alternativas implica la posibilidad de proyectar y plasmar formas alternativas de organización y dirección de la sociedad, trasciendo la mera demanda o protesta.

87 En la obra del autor se encuentra la siguiente definición de desacuerdo: “Por desacuerdo se entenderá un tipo de terminado de situación de habla: aquella en la que uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro. El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura” (Rancière, [1996] 2012: 8).

88 Los paréntesis y cursivas son un agregado a la cita original, siguiendo la línea argumental de esta Tesis.

89 Para Rancière – distanciándose de gran parte del posfundacionalismo – *lo político* (su política) es, entonces, intrínsecamente emancipador. Así, rompe la distinción óptico-ontológica al fundar una política óptica particular – emancipatoria – dentro del ámbito ontológico de lo político, en un gesto de apriorismo emancipador (Marchart, 2009).

90 El concepto de micropolítica de la vida cotidiana no es propio de la terminología de Jacques Rancière. No obstante, en términos de tender puentes con el pensamiento de Michel Foucault ([1975] 2002, [1976] 2001, 1980) y Gilles Deleuze y Félix Guattari ([1972] 2007, [1980] 2004), es posible pensar una micropolítica en sus análisis. A modo de ejemplo, Rancière devuelve la imagen de una micropolítica cotidiana cuando da cuenta de la apropiación del tiempo de la noche por parte de los proletarios, tiempo supuesto de reproducción de la fuerza de trabajo, para alcanzar lo inaccesible – la lectura y la escritura del “otro” – e interferir en las fronteras de lo común (Ruby, 2009).

91 Para evitar equívocos, conviene aclarar que esta definición de igualdad difiere sustantivamente de su acepción liberal. Para Rancière, la igualdad rompe la lógica del orden policial que reproduce las desigualdades sociales; es decir, es una igualdad como principio axiológico que parte de la igualdad de inteligencias y, por ende, de una igual capacidad de enunciación de los distintos sujetos que supone una redistribución efectiva de las partes de la sociedad.

92 La democracia consensual – a diferencia del sentido sustantivo de democracia propuesto – produce cierta pasión por lo Uno que engendra el odio a la democracia, al otro, a lo múltiple, al pueblo (Rancière, [1990] 2010).

93 Estos dos aspectos de las dinámicas de construcción de subjetividades políticas se caracterizan y profundizan en los capítulos 7 y 8.

94 Uno de los aportes de la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) radicó en la problematización del concepto de institucionalidad demarcando, desde categorías nativas surgidas del trabajo de campo, una “institucionalidad de lo estatal” y una “institucionalidad de lo popular”.

95 Un ejemplo claro de esta postura lo representa el análisis de Arendt sobre la Revolución Francesa ([1963] 2008) donde señala críticamente “la irrupción de la biología en la historia” (de las necesidades en la política) que fue resuelta, según su perspectiva, por la compasión de los representantes frente a las necesidades materiales del pueblo y, al mismo tiempo, por una apropiación del gobierno por parte de los primeros.

96 A modo de intuición teórica, se observa en estos autores un cierto politicismo al concentrarse en la búsqueda de la autonomía y especificidad de lo político como principal dimensión social. Asimismo, desde su experiencia europea, posiblemente lo biológico reenvíe a los regímenes totalitarios del siglo XX. De este modo, se reduce el tratamiento de cuestiones como lo biológico y lo afectivo al terreno de lo pre-político. Sugestivamente, dentro del pensamiento posfundacional, el concepto de necesidad aparece con fuerza en el pensamiento de un autor latinoamericano: Ernesto Laclau ([1990] 2000, 2005, *et. al.*).

97 Estos esbozos de subjetivaciones se expresan en demostraciones individuales: Joseph Jicotot y su enseñanza ignorante, Olympe de Gouges y su cuestionamiento a la no inclusión de las mujeres en los derechos del hombre y del ciudadano y una joven negra que un día de diciembre de 1955 en Montgomery (Alabama) permaneció en un asiento del autobús que no le correspondía legalmente.

98 Estos autores se nuclean en la red SCAPE (Studies in Culture, Conflict and the Political in Education) creada en el año 2008. Cabe señalar que gran parte de los artículos de esta red no se encuentran traducidos al español. Si bien los autores no presentan una descripción y análisis profundo de la categoría *the educational*, su uso se acerca a lo que aquí se denomina lo pedagógico en tanto siguen el gesto de diferenciación entre la educación y *the educational* (lo educativo) interpretado en correlación con *the political* (lo político) como lógica de des-identificación respecto a un orden establecido.

99 La selección de *lo pedagógico* para nombrar uno de los términos del par conceptual respondió a una tarea de escudriñamiento de nociones conexas. La noción de “lo educativo” se descartó por remitir comúnmente a lo escolar en tanto la forma moderna de educación se plasmó en la escuela. Por su parte, la idea de “lo formativo” constituía otra opción posible, siendo un concepto propio de la jerga de los movimientos populares en la denominación de sus prácticas pedagógicas, pero presentaba un empleo marginal en la literatura especializada. A contramano, lo pedagógico permitía mostrar el gesto de extrapolación de la diferencia política posfundacional de un modo más directo.

100 Aquí no interesa reponer el profuso debate disciplinario entre Pedagogía y Ciencias de la Educación en los términos de la diferenciación entre saberes prescriptivos y saberes analíticos, entre una mirada general y totalizadora y una mirada fragmentaria del objeto de estudio. Para una aproximación a ese debate, véase Serra, M.S. (2011). “La pedagogía como efecto de pensamiento” y Sgró, M. (2011). “Pedagogía, Ciencias de la Educación y Teoría crítica de la sociedad, un abordaje posible”. En Hillert, F., Graziano, N. y Ameijeiras, M.J. (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

101 Las cursivas son un agregado al original. En este fragmento de presentación del sentido de la pedagógica, Dussel (1980) sustituye el término “pedagógica” por *lo pedagógico*. Esta sustitución se repite solo una vez más en el desarrollo del libro. Resulta sugestivo este deslizamiento en términos del binomio la pedagogía-lo pedagógico planteado en esta Tesis.

102 Si bien excede el objeto de esta Tesis, resulta clave la distinción realizada por la perspectiva descolonial entre la colonización entendida como la administración directa político-administrativa de las potencias europeas sobre América Latina, y la colonialidad que da cuenta de la pervivencia de los mecanismos de sujeción colonial más allá del colonialismo. En este sentido, a la Modernidad le es inherente la colonialidad como su lado oscuro o “no confesado” (Dussel, 2005; Quijano, 2005).

103 Se sigue la perspectiva de Dussel (2005) según la cual el inicio de la Modernidad es previo a la Ilustración del *ego cogito* cartesiano y, en consecuencia, se debe contemplar también el período de la primera Modernidad cuyo momento fundacional radicó en la conquista de América por parte del *ego conquiro* europeo. Un aspecto poco trabajado por el autor que se pretende profundizar reside en la implicancia de esta diferenciación entre primera y segunda Modernidad en la construcción de una historización de *la pedagogía* en América Latina.

104 Esta afirmación no invalida la existencia de “sistemas de escuelas” en las comunidades precolombinas, tal como lo sostiene Puiggrós ([2003] 2009:21 y ss.) al referirse a los incas y aztecas. No obstante, *la pedagogía* es tematizada aquí como fenómeno asociado a la Modernidad.

105 Cabe recordar a este respecto, el debate al interior del Imperio español sobre la naturaleza de los “indios” – y sobre la justicia de su sometimiento – materializada en la disputa mantenida entre Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda en 1550 y 1551 en la llamada Controversia de Valladolid. Resulta interesante la convivencia contradictoria entre la consideración de cierta igualdad entre los españoles y los nativos que motorizó la decisión de su conversión al cristianismo – en clave más asimilacionista – y la radical exterioridad, la inferiorización y hasta la duda sobre la naturaleza humana de los nativos cuando se planteaba su sometimiento político y militar (Teodorov, [1982] 2014).

106 En palabras de uno de los mayores exponentes de la Ilustración: “La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración” (Kant, [1784] 2004: 1).

107 Es posible seguir aquí la lectura poscolonial de Eze (2001) acerca del “color de la razón”, en referencia a la concepción antropológica de Kant. Desde esta perspectiva, las categorías minoría y mayoría de edad admiten una interpretación más allá de su simple significación etaria.

108 La “carencia” de las comunidades originarias conquistadas de un tipo de escritura alfabética fue uno de los motivos que justificó su infantilización, descalificando tanto la escritura ideográfica como la tradición oral. De manera análoga, la operatoria de los sistemas educativos modernos privilegia la escritura sobre la oralidad.

109 Este párrafo emplea – en una lectura no lineal – algunas de las categorías del libro *La Pedagógica Latinoamericana* de Dussel (1980) que se encuentran entrecomilladas.

110 Esta aproximación de Rancière a la explicación conlleva una crítica fuerte a la prédica liberal. Siguiendo a Singer en su recuperación de la obra rancieriana: “El discurso liberal reúne diversos subterfugios, por un lado, propone en su práctica educativa una igualdad a conquistar mientras da forma a una relación desigual entre maestros y alumnos. Por otro lado, desconsidera la condición desigual entre los alumnos respecto del saber legitimado, es decir, proclama una igualdad formal que justifica una meritocracia desigual y una teoría de la predestinación” (2012: 9).

111 La desigualdad de inteligencias atraviesa también a los partidos de izquierda. Interpretando a Rancière, Louis Althusser se erige en el maestro explicador del Partido Comunista francés que plantea la separación epistemológica entre saber científico y saber ideológico – el desencuentro entre intelectuales y trabajadores (o mundo popular) – equiparando al primero con la verdad y al segundo con la ideología y sobrevalorando el rol de las revoluciones teóricas. Extrapolando el concepto de sociedad pedagogizada, se podría sostener la idea de “partido pedagogizado” que establece sujetos intelectuales que piensan y “saben” las leyes del funcionamiento de la sociedad y, por otro lado, sujetos trabajadores que solo “actúan” dado que, presos de la ideología y el falso conocimiento, resultan incapaces (ignorantes) de descifrar las causas de su desposeimiento y definir las condiciones de su transformación.

112 En la lectura de Agamben (2001), el término profanación proviene de la esfera del derecho y la religión romana. La profanación implica la restitución al libre uso de los hombres de las cosas que habrían sido consagradas – como movimiento inverso al de la profanación – a los dioses y, en consecuencia, sustraídas del libre uso y propiedad de los hombres.

113 El objetivo de este apartado no consiste en realizar una reposición minuciosa del pensamiento de Antonio Gramsci y Paulo Freire sino una lectura problematizadora de sus obras a la luz de los cruces entre *lo pedagógico* y *lo político*.

114 La escuela unitaria es un criterio de organización de la escuela y de la cultura basada en una concepción humanística e histórica y guiada por el trabajo como principio formativo (García Huidobro, 1983).

115 La misma vida adquiere un carácter eminentemente formativo. La idea de la vida como “maestra” es expuesta por Gramsci en el artículo “Crear una escuela”. En sus propias palabras: “En realidad los dos términos, la escuela y la vida, se oponen de manera tal que parece insalvable solamente cuando se tiene de una, una idea académica y libresca, y de la otra, una idea superficial e ilusoria. Nosotros que ya hemos tenido oportunidad de reaccionar, hablando del valor que le asignamos a la palabra cultura, respecto de estos errores. Crear una escuela quiere decir educar, educar quiere decir formar hombres, actividad educativa es toda actividad humana en cuanto se desarrolla bajo la forma de colaboración en una obra común (Gramsci, 1919 citado en Ouviaña, 2011: 180).

116 Un recorrido de las experiencias de autoeducación obrera en las que participó Gramsci (formaciones políticas en sentido amplio y estricto) es propuesto en Ouviaña (2011). Entre ellos, cabe citar el Club de Vida Moral, los Consejos de fábrica, el diario L’Ordine Nuovo y la Escuela de Cultura y Propaganda Socialista.

117 Freire lo plantea en estos términos: “En la visión «bancaria» de la educación, el «saber», el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben” ([1970] 2006: 79).

118 Cabe notar que el concepto de subjetivación política no forma parte de la terminología freireana. Se incorpora aquí en vistas a la articulación categorial.

119 Si bien en el plano de la educación aparecía este binarismo que parecía desprender lo instituyente del lugar de su inscripción, en lo referido al plano político las categorías se tornaban más laxas en tanto el líder dirigista o elitista de izquierda replicaba *la pedagogía* en su vínculo con el pueblo por fuera de su lugar estabilizado en el ámbito escolar, cruzándose con *la política*.

120 La consecuencia de este planteo es el confinamiento de la escuela al orden policial.

121 A este respecto, Rancière indica que la igualdad es un punto de partida, un axioma o hipótesis y no una promesa o un hecho empírico medible: “Nunca podemos decir: tomemos dos inteligencias iguales y coloquemoslas en tal o cual condición. Conocemos la inteligencia por sus efectos. No podemos aislarla, medirla (...) Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición” ([1987] 2006: 50).

122 Este concepto no se encuentra presente en la obra de Rancière, no obstante Simons y Masschelein (2011) lo desprenden de la lectura de *El Maestro Ignorante* en vinculación con otros escritos del autor que habilitarían la extrapolación del concepto de subjetivación política al campo pedagógico.

123 La concepción acerca del saber en esta Tesis excede ampliamente la consideración de la información y su uso y abarca no solo capacidades sino también modos de vida y construcciones subjetivas. En esta línea, el saber se considera en términos gnoseológicos.

124 Estas definiciones de subjetivación política y epistémica son el resultado de la espiralación entre teoría y empiria. Con estas definiciones se abordan los capítulos 7 y 8.

125 El silencio de Rancière respecto a la utilización de Jacotot del libro *Las aventuras de Telémaco* requiere ser

profundizado. Por un lado, el libro representa la cultura letrada que el dispositivo pedagógico escolar adopta para sí. Por otro lado, la temática – una reinterpretación de la Odisea en clave de tratado de gobierno para los príncipes – reproduce el linaje histórico de corte eurocéntrico que encuentra en la Antigua Grecia su hito fundacional. Otros elementos a considerar radican en la cristalización de los lugares de gobernantes y gobernado expresada en la obra. Mentor, el intelectual, cumple el rol de conductor de Telémaco; y, asimismo, Telémaco – el futuro príncipe – se erige sobre sus gobernados.

126 En la génesis de este proceso, se encuentra la separación sujeto-objeto cartesiana como fundante de la Modernidad, de la existencia de un conocimiento basado en la separación radical entre el hombre que conoce y el objeto (el mundo o, incluso otros sujetos) que es conocido; y de un conjunto de binarismos donde el segundo término es siempre agente pasivo y sometido a la dominación del primer término: teoría-praxis, sujeto-objeto, razón-emoción, cultura-naturaleza, mente-cuerpo, conocimientos académicos- saberes populares, educación formal-educación popular.

127 Respecto a esta cuestión, existen coincidencias entre los autores respecto a que el “afuera” de lo escolar es un ámbito más propicio para lo nuevo posible. No obstante, Gramsci plantea su propuesta de reforma de la escuela, Freire apuesta por la educación pública popular en sus últimas obras, siendo Rancière el autor más escéptico en este sentido.

128 Siguiendo a Retamozo, “El campo de *lo Social* constituye un verdadero magma, para ajustar la referencia de Castoriadis, por su carácter indiferenciado y funciona como el trasfondo sobre el que opera la lógica de lo político (a la vez que es producido por el acto político como exterioridad) para instituir ese objeto de plenitud imposible que es la sociedad” (2009a:78).

129 En este sentido, resulta interesante la contribución del trabajo de campo realizado como “alerta” frente al empleo de categorías binarias que difícilmente logren captar la realidad. Allí se evidencia la convivencia compleja y contradictoria de la virtualidad de lo nuevo posible que está deviniendo en términos de creación y experimentación de posibilidades pedagógicas productivas junto a la reproducción parcial de lo mismo (de aquello que no se quiere reproducir).

130 Es dable destacar que la formación política escolarizada es retomada en su condición de modelo ideal. En consecuencia, seguramente descuide experiencias escolares concretas que operan en direccionalidades distintas a las señaladas y que habilitan su ubicación en el siguiente cuadrante en los cruces de *la pedagogía* y *lo político*.

131 Es posible entablar un debate acerca de la inscripción de las prácticas político-pedagógicas de organizaciones, movimientos y partidos – independientemente de la ideología profesada – en los cuales se configuraran “vanguardias” intelectuales en la intersección de *la política* y *la pedagogía*.

132 Cabe introducir un matiz a partir de los postulados de Kriger (2010). Siguiendo a esta autora, en la escuela, el ciudadano individual ligado al proyecto ilustrado de corte rousseauiano que responde a los ideales de emancipación y civilización convive con el proyecto romántico-nacionalista que busca consolidar un sujeto colectivo nacional por medio de la formación de ciudadanos nacionales.

133 En esta clave de lectura, resulta sugerente la siguiente cita de Simons y Masschelein mirando la escuela desde la perspectiva ranceriana: “... las escuelas ayudan a neutralizar todas las tentativas de demandar igualdad sobre la sola base de ser igualmente inteligentes. En otras palabras, es probable que la escuela produzca ciudadanos que teman a todos aquéllos que, sin cualificaciones, demanden poder o igualdad” (2011: 134).

134 El propio Freire se abocó a tematizar este cuadrante, atravesado por su gestión como secretario de educación en San Pablo, al acuñar su concepto de “educación pública popular” ([1996] 2011).

135 La aproximación a la escuela como forma y contenido disponible reenvía a los hallazgos de la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) en base a la espiralación teórico-empírica.

136 Desde esta lectura de los liderazgos pedagógicos podría interpretarse el uso – devenido motivo de polémica mediática – de las cadenas nacionales y programas propios de televisión y la mediatización tecnológica de la relación pedagógica líder-pueblo.

137 Resulta sintomático de este compromiso individual, la idea de la participación política reducida a la publicación de opiniones personales en redes sociales o al cacerolazo desde el refugio seguro del hogar.

PARTE 2. “Los dispositivos pedagógicos de formación política en movimientos populares multisectoriales”

5. Un acercamiento contextualizado a los movimientos populares y la formación política en la Argentina reciente¹³⁸

La interpretación de los dispositivos de formación política en estudio requiere reponer la trama histórica de génesis y evolución de los movimientos populares surgidos en el AMBA hacia finales de la década del noventa tanto como el derrotero de la conformación de sus espacios-momentos formativos. Con este fin, este capítulo propone una etapización de los ciclos políticos transitados por los movimientos, con énfasis en aquellos que confluyeron en la denominada “izquierda independiente”¹³⁹ en vistas a señalar cambios, inflexiones, desplazamientos y hasta corrimientos respecto a dicha nominación. Las etapas propuestas son: el “ciclo resistencialista” (1997-2002), el “ciclo de construcción territorial” (2003-2011) y el “ciclo electoral” (2011-2015). Este último da nombre al recorte temporal de esta Tesis. Interesa detenerse específicamente en los orígenes y derivas de la izquierda independiente en tanto constituye el marco político-ideológico, programático e identitario en el cual se inscribieron los tres casos de estudio en los albores del ciclo resistencialista y que continuó hasta avanzado el ciclo territorial.

Este encuadre histórico es enriquecido por una lectura de cada ciclo desde la óptica particular de la formación política de base. Leer la historia de los movimientos populares en clave pedagógica los coloca en una dialéctica entre la “escuela de la necesidad” y la “formación política de base en sentido estricto”, convocando distintas formas de la formación, énfasis en la práctica o la teoría, tópicos de reflexión y dinámicas de construcción de subjetividades particulares. Por lo tanto, el par conceptual necesidad-formación habilita el armado de una etapización específica de la formación en relación estrecha con las etapas del encuadre histórico general. La intuición teórico-empírica respecto a los términos de la vinculación existente entre formación política en sentido estricto y necesidades materiales abreva de los hallazgos de la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) basados en el análisis de la historia de la formación política en sentido amplio y estricto en el MPLD. En este sentido, y de modo general, la formación política en “la calle” y “el piquete” (la formación política en las prácticas políticas) se asocia a los orígenes piqueteros de los movimientos populares; otra forma de la formación política corresponde a los talleres en estudio (formación política en sentido estricto) enmarcados en un contexto de retroceso de la necesidad, de prácticas políticas de menor visibilidad pública situadas en el barrio como principal escenario y de movimientos devenidos multisectoriales.

Adicionalmente, el trabajo con tres movimientos populares en esta Tesis Doctoral permitió visibilizar nuevos aspectos. A este respecto, la historia pedagógica aquí presentada resalta la centralidad de la formación en sentido estricto como ámbito de encuentro, articulación y confluencia inter-organizacional en cuanto al armado de espacios-momentos formativos conjuntos, lecturas cruzadas de la producción de materiales de apoyo a la formación, recepciones comunes de la tradición de educación popular de las décadas del sesenta y setenta, diálogos entre improntas formativas y hasta importación de improntas propias de otras experiencias nacionales y continentales

como es el caso de la ENFF del MST. Así, se torna posible recuperar una historia común de la formación política de base que atraviesa a los casos en estudio, a pesar de las diferencias efectivamente existentes entre los mismos en términos de sus concepciones político-ideológicas y sus formas de construcción territorial abordadas en el próximo capítulo.

5.1. El ciclo resistencialista de los movimientos populares (1997-2002)

La coyuntura abierta por las reformas neoliberales conformó el contexto y la condición para la emergencia y expansión de organizaciones y movimientos con un acentuado cariz territorial y a distancia de la matriz sindical de acción colectiva.¹⁴⁰ El neoliberalismo “desde arriba” (Gago, 2014) – implantado por organismos internacionales, corporaciones y gobiernos desde la última dictadura cívico-militar y con continuidad en los gobiernos democráticos¹⁴¹ – devino en régimen de acumulación, modo de existencia social y forma política de gobierno. El consenso hegemónico de la nueva derecha¹⁴² impugnó las lógicas del Estado social como causantes de la crisis económica, señaló el carácter burocrático e ineficiente de un Estado ampliado e incapaz de administrar los medios de la integración social; y, consecuentemente, impulsó una nueva orientación de las políticas públicas en favor de la participación del mercado y los principios de eficacia y calidad del mundo empresarial (Feldfeber, 1997). Las reformas planteadas impactaron sobre las bases estructurantes de las identidades políticas y sociales al compás del desmantelamiento y desestructuración de los dos centros nodales de la existencia individual y social hasta ese momento: el Estado y el trabajo.

La génesis de los movimientos populares reenvía a una serie de organizaciones que, tempranamente en la segunda mitad de la década del ochenta, cuestionaron las tramas del modelo neoliberal en instalación tales como comunidades eclesiales de base, movimientos indígenas e indígena-campesinos y movimientos urbanos en reclamo de vivienda y servicios públicos. Aquí se encuentra una tradición organizativa, modos de vinculación política y marcos interpretativos que fueron posteriormente recuperados y reinterpretados desde la especificidad de los movimientos de trabajadores desocupados de la década del noventa.¹⁴³ En este marco, surgió SER.CU.PO (Servicio a la Cultura Popular) en el año 1985 que constituye el primer antecedente del MNCI-Buenos Aires; una organización no gubernamental, vinculada al sector tercermundista de la Iglesia católica, con una tarea de “trabajo con los pobres” en el Conurbano Bonaerense y algunas barriadas de la CABA. Su “misión” se concentraba en el desarrollo comunitario desde la elaboración y gestión de proyectos productivos como almacenes comunitarios, bancos de herramientas y emprendimientos productivos. SER.CU.PO sintetiza ciertos rasgos de la acción colectiva de la década del ochenta: a) su origen como respuesta al modelo neoliberal en proceso de instalación; b) su rechazo a las formas tradicionales de la política; c) su condición más social que política, aunque con un claro compromiso con y desde el pueblo; y, d) la influencia de sectores de la Iglesia católica y del modelo de las organizaciones no gubernamentales.

Una segunda vertiente de los movimientos populares responde a los estallidos sociales protagonizados por las puebladas y piquetes de la segunda mitad de la década del noventa en el marco del ciclo resistencialista. El “momento mítico” (Masseti, 2004) de las primeras apariciones de los movimientos de trabajadores desocupados se gestó en las puebladas de las provincias de Neuquén (1996-1997) y Salta (1997-1998) en las cuales se presentó públicamente por primera vez la cuestión piquetera.¹⁴⁴ Más tarde, estas acciones se extendieron y concentraron en el AMBA – comenzando por el Partido de la Matanza y la zona sur del Gran Buenos Aires – motorizadas por los altos índices de desempleo y precarización laboral producto de la desindustrialización, dando lugar al “momento organizativo” (Masseti, 2004). El movimiento piquetero se convirtió en el actor protagónico – aunque no único¹⁴⁵ – del fenómeno plebeyo de la resistencia desde los márgenes (Svampa, 2008), colocando al desocupado como figura paradigmática del sujeto resistente a los embates del neoliberalismo “desde arriba”.

Las notas características del heterogéneo “movimiento piquetero” fueron el corte de ruta – el “piquete”¹⁴⁶ – como repertorio de lucha, las demandas articulantes de trabajo, dignidad y cambio social, la asamblea como modalidad decisoria y el trabajo territorial en los barrios en torno a merenderos, comedores, espacios-momentos formativos y emprendimientos productivos. Ya desde los inicios, se evidenció una dinámica recursiva entre el piquete y el barrio puesto que parte de los recursos obtenidos en la ruta eran destinados al trabajo territorial. No obstante, este último resultó menos visible y maximalista que la acción directa de los piquetes en una coyuntura que obligaba a la beligerancia (Ferrara, 2003). En este sentido, se entabló una compleja relación de negociación y confrontación con el Estado en tanto cuestionaron a la política como responsable de la situación socio-económica de los sectores populares y, paralelamente, establecieron relaciones con la estatalidad en su condición de “demandantes” de subsidios. Siguiendo a Freytes Frey y Cross (2005), las políticas sociales desplegadas por el Estado ofrecieron recursos inmediatos para responder a las necesidades más urgentes de los desocupados y, al mismo tiempo, tuvieron un potencial movilizador que permitió a las organizaciones posicionarse en el escenario político como mediadoras de recursos.¹⁴⁷

En este escenario propio del “momento organizativo” piquetero, surgió la Agrupación Casa del Pueblo en el año 1998 – primer antecedente del MPLD – en los barrios de Villa Crespo y Palermo de la CABA. Para el año 2001, con la agudización de la crisis económica, el proceso de construcción con las familias de las casas ocupadas de la zona se apropió de la impronta piquetera y el devenido Movimiento Casa del Pueblo se integró a la estructura nacional del Movimiento Teresa Rodríguez (MTR), pasando a ser su regional Capital. En ese mismo contexto, SER.CU.PO detectó los límites del planteo de una organización comunitaria desde el oenegeísmo y se reconvirtió en clave política adoptando las banderas y luchas piqueteras por medio de su incorporación al MTD-Esteban Echeverría; organización miembro de la Coordinadora de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón (CTD-AV) en la cual también participará el MTD-San Telmo, antecedente del MDS, desde su creación en el año 2002.

En esta tensión entre oenegeísmo y organización política, entre los postulados de la década del ochenta y del noventa, se observan dos formas disímiles de concebir lo social: lo social por lo social mismo y lo social politizado. Los movimientos de trabajadores desocupados demarcaron un gesto de politización de lo social en la resignificación del territorio local – el “barrio” – como centro de las reivindicaciones y ámbito de producción y reproducción de identidades, vínculos cotidianos, redes y lazos comunitarios. Esta politización de lo social devino, entonces, “territorialización de la política” (Vommaro, 2012) dado que lugares alejados física y simbólicamente de la política – los no lugares de la política – se erigieron en espacios políticos. Así, se habilitaba el pensar y practicar la política desde y en lo social, desde y en el barrio (Palomino, 2004). De allí la ubicación del movimiento piquetero en un “entre” las necesidades materiales inmediatas y urgentes, lo reproductivo y las relaciones comunitarias del barrio (lo social) y la posibilidad de lo asambleario, las relaciones de horizontalidad en una nueva cultura política barrial más democrática y la gestación de una nueva institucionalidad (lo político).

Ahora bien, la imbricación entre lo político y lo social – en los términos de lo social politizado – no se presentó como un proceso saldado sino “en construcción”. Si se considera que la afluencia de trabajadores a estas organizaciones se debía a “la necesidad” antes que a una cuestión político-ideológica, queda demarcada una tensión interna al movimiento piquetero en relación a la urgencia por satisfacer las necesidades básicas de sus adherentes y la conformación como actores políticos reconocidos en el espacio público con capacidad para instalar demandas concernientes a los sectores representados que trascendieran lo inmediato (Freytes Frey y Cross, 2005). Las distancias entre la acumulación de capacidad de movilización para presionar al Estado y la apuesta a un proyecto de transformación integral, entre la canalización, administración y reparto de planes, subsidios y bolsones de comida y la militancia por identificación con los idearios de los movimientos se tornaban, a menudo, difíciles de zanjar. Aquí reside la advertencia de la etnografía política, retomada en el capítulo anterior, respecto a situarse “más allá de la dicotomía” entre clientelismo político y acción colectiva. Estas tensiones – que aún continúan presentes en cierta medida en las prácticas políticas de los movimientos populares observados – plantean desafíos en los términos de la construcción de subjetividades políticas y epistémicas.

El estallido de diciembre de 2001 marcó en la Argentina el quiebre de la legitimidad del neoliberalismo “desde arriba” como política estatal-institucional (Gago, 2014). Confluyeron las dificultades para estructurar un modelo de acumulación, el cuestionamiento a los lugares estables de la política y a la autoridad representativa de los políticos como sus sujetos exclusivos, y la proliferación de acciones de lucha y resistencia que reivindicaban la intervención en los asuntos públicos y la producción de otros modos de “contarse” en la distribución de las partes. Desde la perspectiva del movimiento piquetero, diciembre de 2001 implicó un mito de origen, un punto de inflexión en términos de acumulación organizativa y una concepción de la política planteada desde una relativa exterioridad respecto a sus lugares y mediadores clásicos como el Estado, los partidos políticos y los sindicatos (con remisiones a lo político). En el

forzamiento de los márgenes del orden instituido se encontraba la potencialidad del advenimiento de una experiencia de subjetivación política colectiva. No obstante, en coincidencia con Retamozo (2011), la fuerza de la negatividad no logró conformar un proyecto y un sujeto político que aglutinara – siempre de modo precario – los tramos diversos y heterogéneos de la subjetividad popular que había emergido.

La recomposición de la gobernabilidad iniciada con la administración de Eduardo Duhalde en enero de 2002 se asumió desde una estrategia de “planes y palos” (Burkart y Vázquez, 2008), considerando la agudización de las diferencias político-estratégicas dentro del arco de organizaciones piqueteras. Los movimientos dialoguistas receptionaron masivamente planes sociales, fundamentalmente el “Programa Jefes y Jefas de Hogar” creado por el mismo gobierno, y ayuda alimentaria (Svampa, 2004). La contracara de la época de “engorde” para estos movimientos fue la represión sufrida por el MTR, el Polo Obrero y la CTD-AV (que nucleaba en ese entonces a los MTDs y Quebracho). La Masacre de Avellaneda, ocurrida el 26 de junio de 2002, constituyó el momento más álgido de la represión con el asesinato de los jóvenes militantes Maximiliano Kosteki y Darío Santillán.¹⁴⁸

Aquí es posible hallar un nuevo punto de inflexión en el devenir de las organizaciones piqueteras, especialmente en el sector no dialoguista que sufrió directamente el impacto organizacional y subjetivo de la Masacre de Avellaneda. Como consecuencia, se evidenció un repliegue hacia la construcción política en los barrios ante una interpretación del límite histórico del corte de ruta como formato de protesta debido a la radicalidad de la represión donde el “poner el cuerpo” implicaba la puesta en juego de la vida misma. Adicionalmente, existía un conjunto de elementos endógenos al movimiento piquetero que apuntaban a un desgaste de la eficacia política demostrada previamente para la instalación de la problemática del desempleo en el debate público y su posicionamiento como interlocutores insoslayables del gobierno nacional: la incapacidad de unificación de sus luchas, las dificultades para sostener el nivel de intensidad y continuidad de las movilizaciones, la rutinización de la práctica del piquete y el deterioro de los vínculos con la sociedad en general que, en el fervor de la crisis del 2001, había abrazado la consigna “piquete y cacerola, la lucha es una sola” y ahora reclamaba la “normalidad política”¹⁴⁹ (Fornillo, García y Vázquez, 2008; Svampa, 2004).

Luego de la Masacre de Avellaneda, la CTD-AV se fracturó y se creó el Movimiento de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón (MTD-AV) que agrupó al sector de los MTDs.¹⁵⁰ En el marco de ese encuadre nacional, surgió el MTD-San Telmo en octubre de 2002, antecedente del MDS. Al igual que en el caso del MPLD, su génesis se halla en la organización de familias que vivían en inquilinatos y casas tomadas en el barrio de San Telmo de la CABA. Como en la generalidad de estos movimientos, las demandas de vivienda, alimentos y trabajo fueron determinantes. La particularidad de este MTD radica en su ligazón con las asambleas barriales, específicamente la asamblea de San Temo, dentro de la cual comenzaron integrando la comisión de desocupados para luego emprender una trayectoria propia en correspondencia con la declinación del fenómeno asambleario.

5.1.1. *La emergencia de los movimientos populares desde la perspectiva de la formación: la necesidad como escuela*

La formación política de las bases se presentó como una dimensión fundacional en el movimiento piquetero del AMBA. Siguiendo a Bruno (2016), resulta llamativa la importancia de la formación como tópico de debate, práctica más o menos sistemática y principio de acción, tal como lo muestra la existencia de “comisiones” o “áreas” de formación con diverso grado de formalización pedagógica, el interés por el rescate de la tradición de educación popular¹⁵¹ y los contactos con el MST convertido en la mayor referencia en este campo. Esta preocupación e intencionalidad pedagógica fue decantando lentamente en diversas formas, dispositivos, trayectos formativos y materiales de apoyo.

El “piquete”, la “calle” y el “barrio” se erigieron como los principales espacios-momentos formativos de esta etapa. En efecto, la necesidad se tornaba escuela: una escuela a cielo abierto, sin contenidos determinados a priori ni a cargo de una persona que ocupara la figura del educador; una escuela que formaba en el devenir de la propia urgencia material a instancias de los intentos de resolución de la misma. Por lo tanto, la necesidad se presentó no solo como causa del acercamiento de los trabajadores desocupados y demanda en torno a la cual se nuclearon estas organizaciones sino también como condicionante de las formas de la formación política en una coyuntura signada por la confrontación callejera para la obtención de planes sociales.¹⁵² Desde este prisma, necesidad y formación no aparecen como términos opuestos en tanto la necesidad generaba potencialmente una experiencia político-organizativa donde se jugaba – de modo más o menos mediado – un vínculo con la concientización, siendo la experiencia una matriz formadora y las organizaciones una totalidad formativa.

Siguiendo el testimonio de una militante de base, “la necesidad es una escuela muy grande”¹⁵³ diferente a la “escuela del cartón” (de los títulos) que acredita el saber legítimo, pero también distinta a los espacios-momentos intencionalmente formativos como las escuelas *otras* y los talleres. Como sostiene Michi, “... la urgencia crea una experiencia en alguna medida novedosa en la que se ensayan principios que aún estaban en el plano del discurso y se producen prácticas y discursos inesperados” (2010a: 232). En este sentido, desde estas nuevas prácticas y discursos militantes, no solo se enfrentaba el neoliberalismo “desde arriba” sino también la inmanentización de algunas de sus premisas básicas en un neoliberalismo “desde abajo” (Gago, 2014) que atravesó incluso a los sectores populares que hegemonizaron su impugnación. Así, la formación se convertía en un aspecto central en la construcción de una nueva cultura política de las bases sociales en proceso de organización y de nuevas subjetividades políticas y epistémicas “en y más allá” de los horizontes de la conciencia reivindicativa que coadyuvara a la reversión de la “presunción de incompetencia y de ignorancia” para tomar (la) parte en los asuntos comunes.

Este sentido práctico de la formación política – una formación política en las prácticas políticas – se corresponde con los repertorios de acción vigentes, el tipo de prácticas políticas y la exaltación del “hacer” ante un contexto de movilización generalizada

donde “la lucha era parte de la formación política”.¹⁵⁴ De allí que esta primera etapa se caracterice por el predominio de la forma-movimiento como forma de *lo pedagógico*: las asambleas, los plenarios, las jornadas de lucha, los acampes y los piquetes significaban el grueso de la formación de base.¹⁵⁵ De hecho, en vinculación con esta formación política en la práctica, se forjó una mística piquetera en torno al ritual de la quema de gomas, la utilización de pañuelos tapando los rostros, el uso de gomeras y palos, el “agite” y los cantos. Una mística espontánea con un fuerte componente pedagógico que se inscribía en las prácticas políticas devenidas formativas. Asimismo, la acción pedagógica relativa al trabajo cotidiano de base, las actividades comunitarias y los emprendimientos productivos también se volvió prioritaria, atendiendo a la recursividad planteada entre el piquete y el barrio.

De lo anterior no se sigue la inexistencia de instancias específicas, sistemáticas y “teóricas” de formación política de base. Empero, se dificultaba el armado de talleres que implicaran un “retirarse de la calle” por tiempos prolongados para dedicarse al “estudio”, situación que se tornó más radical en la coyuntura insurreccional de los años 2001-2002 y los sucesivos alineamientos y fracturas dentro del movimiento piquetero. Los límites de la forma-taller en esta etapa quedan reflejados en el siguiente fragmento que relata la formación liminar en los MTDs: “... lo único que podías hacer era talleres de un día, dos días como para introducir a los compañeros a trabajo, dignidad, cambio social. Nosotros somos esto, no somos los punteros peronistas y punto y acá decidimos todo en asamblea. Ahora al piquete”.¹⁵⁶

Aun así, los talleres de formación de base realizados perseguían objetivos de índole político-pedagógico como el reclutamiento de la masiva afluencia de trabajadores desocupados; la unificación ideológica por medio de diálogos, discusiones, debates e intercambios de experiencias y tradiciones de lucha; la fidelización a las consignas y principios de los movimientos en constante proceso de reelaboración que aportaban lecturas y herramientas de análisis de la realidad social desde una perspectiva social e histórica distinta al sentido común hegemónico que responsabilizaba a los desocupados de su situación; y la gestación de sentimientos de pertenencia e identidad con los movimientos. Como indica Bruno (2016) para el caso de los MTDs, la caracterización de los destinatarios de la formación de base era la de compañeros con “bajo nivel de escolarización”, “sin cultura del trabajo” a causa del proceso des-industrializador del neoliberalismo y “sin cultura de participación” debido al quiebre en la memoria histórico y organizativa producido por la dictadura cívico-militar. Justamente una de las claves de análisis de la temprana importancia adjudicada a la formación se inscribe en el diagnóstico esbozado por algunos movimientos respecto a la ausencia de formación militante sistemática en las décadas del ochenta y noventa – en consonancia con la disminución del protagonismo popular – que resultaba en una cierta “urgencia” de formación basada en la auto-percepción de ser una “generación sin maestros” (Stefanazzi Konfold, Mosquera y Spadavecchia, 2015:38).¹⁵⁷

Cabe destacar la recuperación de la tradición de educación popular como sentido, orientación y metodología de estos talleres; una recuperación que habilitaba la pregunta por el significado de la educación popular y criticaba ciertos usos de la misma como

mera técnica participativa. A punto tal que, en ciertos documentos de formación de esta etapa, se presenta una equivalencia directa y un uso intercambiable entre los términos “formación” y “educación popular”.¹⁵⁸ Algunas de las características de estos talleres fueron su corta duración, la producción de una serie de cartillas muy breves y sencillas y su despliegue en el barrio y el corte de ruta como escenarios. Esta segunda locación nuevamente señala la gravitación de la necesidad y el “salir a la calle” como condicionantes de la temporalidad y espacialidad de la formación. Un ejemplo de esta relación aparece en Pacheco (2010) quien señala que las formaciones en los cortes de ruta de los MTDs, además de fortalecer instancias de reflexión, se empleaban para “hacer más llevadera la jornada de lucha”. En la misma dirección, los talleres de autodefensa también eran considerados parte de la formación política – en un momento de ardua confrontación con el Estado – en los cuales se trabajaba la identificación del “enemigo”, el análisis de la relación de fuerzas con los organismos represivos y el aprendizaje de técnicas de defensa en las acciones directas.

El primer Campamento Latinoamericano de Jóvenes, realizado en La Simona (Santiago del Estero) en el año 2001 y organizado por el MOCASE-VC y SER.CU.PO junto a otras organizaciones, constituyó un hito para los dispositivos de formación política en sentido estricto por distintas razones: a) su condición de primera experiencia de formación sistemática de magnitud en términos de duración y cantidad de militantes; b) la elección del campamento como “forma disponible” para el armado de dispositivos pedagógicos que SER.CU.PO ya venía utilizando en su trabajo de base con jóvenes de las barriadas populares del AMBA;¹⁵⁹ y c) su carácter inter-organizacional y su composición campesino-urbana. La apertura de este Campamento a los movimientos urbanos se debió a la alianza estratégica del MOCASE-VC con la CTD-AV desde finales del 2001 (Michi, 2010a) y al ingreso de SER.CU.PO al MTD-Esteban Echeverría y, en consecuencia, a la CTD-Verón. Desde el relato de referentes históricos del MNCI-Buenos Aires, la cercana relación de SER.CU.PO con el mundo campesino permitió generar una suerte de “cooperación pedagógica” urbano-rural a partir de la gestión de invitaciones para organizaciones del AMBA nucleadas en la CTD-Verón y luego en el MTD-AV. Adicionalmente, estos intercambios mostraron una gran productividad política en tanto los campamentos de formación compartidos gestaron – entre otros factores – la trama de la posterior conformación del MNCI, operaron en el armado de alianzas políticas y mediaron en la potenciación de los vínculos entre los movimientos urbanos y el MST.

Aunque el MTD-San Telmo se conformó hacia finales del ciclo resistencialista, su apuesta formativa se remonta a los importantes desarrollos pedagógicos de los MTDs, especialmente aquellos ubicados en la zona sur del Conurbano Bonaerense.¹⁶⁰ Entre 2001 y 2003, los espacios de planificación y preparación de formación de base de la CTD-AV y el MTD-AV constituyeron auténticos laboratorios de acuerdos, consignas y principios (Bruno, 2016). En el MTD-AV, la “formación popular”¹⁶¹ se erigió en uno de los principios de funcionamiento junto a la organización de base, el trabajo territorial, las prácticas democráticas de funcionamiento y la acción directa. La potencialidad de la formación popular se basaba en el logro de una “participación consciente y democrática” que

asegurara la identificación con las consignas del MTD, consolidara el aspecto organizativo en los barrios y alentara una disposición a la lucha por la transformación social.

Por su parte, el MPLD asumió la impronta de la educación popular desde sus inicios como Movimiento Casa del Pueblo, aunque con una relevancia menos destacada en comparación con los otros dos casos de estudio. La formación de base sistemática se desarrolló durante su incorporación a la estructura nacional del MTR, otro de los grandes sectores del movimiento piquetero “no dialoguista”. Desde la comisión de formación del MTR, la formación política fue pensada “para el pueblo y desde el pueblo” con un fuerte carácter de base. Desde allí se organizaron ciclos, talleres y encuentros que tematizaron las formas de construcción territorial y la organización popular a partir de la producción y el uso de un material de apoyo denominado el “libro celeste”. Esta experiencia formativa en el MTR es relatada por los referentes del MPLD como una “herencia pedagógica” que se conservó en el tiempo y que explica – en parte – el énfasis del movimiento en la dimensión formativa en las siguientes etapas.

5.2. El ciclo de construcción territorial (2003-2011): entre lo social y lo político

Si la nota característica del ciclo anterior residió en su condición resistencialista signada por la oposición al neoliberalismo y la impugnación de *la política*, esta nueva etapa plantea la construcción positiva de un orden alternativo desde las barriadas populares mediante la recuperación y el desarrollo de “poder popular” como concepto y praxis de transformación. Aunque existía una recursividad previa entre el piquete y el barrio, la noción de “ciclo territorial”¹⁶² (Longa, 2013) da cuenta de la centralidad asumida por el territorio en el marco de la encrucijada planteada entre lo destituyente y lo (re)instituyente. Es decir, el pasaje de la naturaleza destituyente – su capacidad de veto popular – desplegada por el movimiento piquetero en el ciclo resistencialista, pero que comenzaba a encontrarse con sus propios límites luego de la Masacre de Avellaneda, hacia un componente instituyente situado entre lo social y *lo político*. Tal como sostiene Natalucci (2011) retomando a Tapia, los procesos de institucionalización no quedan circunscriptos al espacio estatal, siendo posible pensarlos también en relación a la estabilización de ciertas regularidades y pautas comunes en el terreno de los “otros lugares de la política” como las organizaciones y movimientos. En esta dirección apunta el concepto de “institucionalidad de lo popular” trabajado en Palumbo (2014) para demarcar un mismo gesto de institucionalización pero con características específicas respecto a la “institucionalidad de lo estatal”.

La administración de Eduardo Duhalde colocó la piedra basal de la instalación de una constelación posneoliberal y el entierro – ¿final? – del neoliberalismo “desde arriba”. La asunción de Néstor Kirchner en mayo de 2003 selló la vuelta a la “normalidad política” acompañada por un escenario novedoso a nivel regional, un giro notable en el ciclo económico y un esfuerzo de articulación de demandas en torno a un proyecto nacional y popular. El éxito del nuevo gobierno radicó en la implementación de una serie de

medidas que generaron fuerte expectativa social, recolocando en primer plano el sistema institucional y buscando neutralizar los niveles de conflictividad social: la ampliación del margen de negociación con los organismos internacionales de crédito, los cambios en la cúpula militar y la Corte Suprema de Justicia y las políticas en materia de derechos humanos (Svampa, 2008).

El advenimiento del posneoliberalismo (Arditi, 2009; Sader, 2008; Thwaites Rey, 2010) puede leerse como la recuperación retórica y real de resortes estatales para la construcción política a partir de una crítica a los discursos y prácticas capitalistas en su fase neoliberal, la afirmación de políticas públicas en clave de acceso a derechos, la reivindicación de la esfera pública y la ciudadanía y la ampliación de los lugares políticos por medio de la incorporación de elementos pertenecientes a la democracia participativa. Sin embargo, el prefijo “post” indica la complejidad del vínculo con la herencia liberal. Como sostiene Ardití, “El prefijo no anuncia el fin de la política liberal y su reemplazo por otra cosa, pero es evidente que el «post-» también remite a algo que no puede ser plenamente contenido dentro de la forma liberal” (2009: 241).

Ante los desafíos de la nueva coyuntura histórica, se verificó una modificación en la lógica de relacionamiento de los movimientos con el Estado. Las organizaciones piqueteras¹⁶³ portadoras de una matriz político-ideológica nacional-popular se integraron paulatinamente, con matices y particularidades, a la estructura estatal ante la convocatoria amplia y “transversal” del nuevo gobierno que buscaba construir una base de apoyo propia, activa, organizada y alternativa a la estructura del Partido Justicialista (Pérez y Natalucci, 2010). Las vinculaciones entre ambos actores se operativizaron mediante la incorporación de ciertas reivindicaciones de los movimientos a la agenda política, el acceso a recursos para la construcción territorial vía el desarrollo de proyectos enmarcados en políticas públicas gestionadas por el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Trabajo, la integración de cuadros técnicos a la gestión gubernamental, la participación en el diseño de algunas políticas públicas e, inclusive, la inclusión en listas partidarias (Masseti, 2009; Natalucci, 2011; Perelmiter, 2016; Rocca Rivarola, 2008). En la estrategia de este grupo de movimientos se avizoraba una construcción territorial de poder popular “respaldada” por el Estado en los cruces de lo social, *lo político* y *la política*. Siguiendo a Karolinski (2016), este proceso debe comprenderse no solo como la obtención de credenciales y recursos sino también como una apuesta de estos movimientos que se “metieron a hacer *su* política” en la política estatal con miras al territorio.

A contramano, los movimientos nucleados en las matrices de la izquierda tradicional o en el espacio de la “izquierda independiente” – tampoco homogéneos a su interior – mantuvieron una posición de autonomía respecto a las estructuras estatales. Este posicionamiento no implicaba una autonomía total dado que persistió la búsqueda por “arrancarle recursos” al Estado (subsidios, puestos de trabajo, reconocimiento de prácticas pedagógicas), aunque con una lógica explícita de aportar a un proyecto de transformación mayor que comenzaba con la prefiguración en las barriadas populares, intentando distanciarse del asistencialismo. Desde el Estado, se deslegitimaron las acciones directas de estos movimientos a través de los medios masivos de comunicación

(Gómez, 2007) y se restringió su acceso al amplio conjunto de políticas públicas (Masseti, 2009), al menos hasta el hito de la incorporación al Programa Argentina Trabaja en el año 2009. En este agrupamiento se encuentran las organizaciones que eran parte – o lo habían sido – del MTR y del MTD-AV como el MPLD y el MDS. El MNCI-Buenos Aires se ubica también en este grupo, aunque esta inscripción en la “izquierda independiente” será modificada hacia el final del ciclo electoral.

Los tres casos de estudio presentaron reconfiguraciones organizativas e identitarias durante el ciclo territorial. En cuanto al aspecto identitario, cabe destacar la definitiva conformación del MNCI en el año 2005, a partir de un proceso de convergencia entre distintas organizaciones del campo y SER.CU.PO – ahora MNCI-Buenos Aires – como única representante de la urbanidad (alejada del MTD-Esteban Echeverría desde el 2004). De igual manera, se conformó el armado nacional del FPDS en el año 2004 por iniciativa de los movimientos que habían integrado el MTD-AV, dentro del cual se encontraba el MTD-San Telmo que adoptó el nombre de MTD-Darío Santillán. En sentido inverso a la articulación de encuadres nacionales, el MPLD se alejó de la estructura nacional del MTR¹⁶⁴ y pasó a denominarse MTR-La Dignidad desde el 2003.

En relación a los desplazamientos organizativos y de estrategias de acumulación, el repliegue en los barrios se tradujo en un trabajo más profundo de construcción territorial a partir de la creación de instituciones autónomas del Estado, tales como espacios-momentos formativos, talleres culturales, emprendimientos autogestivos-cooperativos de trabajo, centros de salud comunitaria y medios de comunicación alternativos. Si el “comedor” y los “planes” son imágenes que condensan el núcleo organizativo del ciclo resistencialista, en esta etapa se incorporan la “cooperativa”, la “escuela”, la “salita de salud” y la “radio”, entre otros. Estos cambios organizativos resultan concomitantes a las reconfiguraciones del sujeto de los movimientos: la instalación de la idea de un “sujeto plural” no remitía exclusivamente al trabajador desocupado propio del movimiento piquetero pero, a su vez, lo incluía. El desembarco de los militantes de clase media – sean “los universitarios” o los trabajadores ocupados¹⁶⁵ – es un dato a considerar si se aborda a los movimientos desde su condición multisectorial. Estos nuevos actores promovieron otros espacios de disputa, más allá del frente territorial, en la conformación de colectivos estudiantiles y sindicales. Así, en el devenir del ciclo territorial, irán apareciendo la “universidad” y la “fábrica” como novedosos ámbitos de militancia.

La consolidación del kirchnerismo¹⁶⁶ con la elección de Cristina Fernández de Kirchner en octubre de 2007, los alineamientos surgidos del conflicto del campo que generaron una polarización en clave de “gobierno nacional y popular” y “oposición neoliberal” así como el impulso a la Ley de Medios Audiovisuales y la creación de la Asignación Universal por Hijo señalan una sub-etapa dentro del ciclo territorial, conforme a los cambios “desde arriba”¹⁶⁷ ocurridos en los años 2008-2009. Adicionalmente, desde una perspectiva centrada en los movimientos, la ampliación de las estrategias de acumulación y los proyectos prefigurativos hacia otros sectores, frentes y territorios de lucha, el predominio del sector estudiantil y sindical y cierto declinamiento del frente territorial¹⁶⁸ marcan las coordenadas “desde abajo” de esta sub-etapa. No es casual que, en este momento, se fortaleciera el sector sindical ante la coyuntura económica

favorable que alentaba la recuperación del protagonismo del sujeto obrero, adquiriera protagonismo el clivaje de géneros y se gestaran los primeros BP como ámbitos de inserción de – y motorizados por – los sectores estudiantiles de los movimientos.

Este proceso abierto en clave multisectorial derivó en el cambio de nombre en dos de los casos de estudio. El MTR-La Dignidad adoptó su actual denominación de MPLD en el año 2010 y el MTD-Darío Santillán pasó a llamarse MDS en el año 2009, “borrando” las referencias nominativas a la impronta piquetera de origen dadas por la alusión al MTR y el MTD respectivamente. En los relatos de los militantes, esta mutación en la identidad es interpretada como plasmación de cierto alejamiento de la tradición piquetera que se tramitó no sin resistencias por parte de los militantes de base históricos. Sobrevuela, explícitamente convocada en el nombre del MPLD, la noción de movimiento popular trabajada en el capítulo 2 de esta Tesis. Interesa resaltar que dicha categoría resulta una expresión de los desplazamientos en los territorios de lucha, la incorporación de nuevos sujetos distintos a los trabajadores desocupados, la complejización de las demandas en función de una vocación integral de transformación, el uso menos cotidiano del piquete como repertorio de acción y la prefiguración como estrategia. En pocas palabras, ser un movimiento popular implicaba ampliar la perspectiva de lucha más allá de la identidad y los términos piqueteros para devenir un movimiento multisectorial con vocación de disputa hegemónica (Ouviaña, 2015c).

Cabe señalar que el caso del MNCI-Buenos Aires no responde cabalmente al derrotero arriba esbozado. Por un lado, las cuestiones de género y sindical no fueron retomadas, diferenciándose así del salto cualitativo evidenciado en el MPLD y el MDS en esta dirección. Por otro lado, la presencia de los “universitarios” y trabajadores ocupados no resultó una novedad dado que se encontraba presente ya desde la génesis oenegeísta de SER.CU.PO y asume condición de invariante que recorre toda la historia de esta organización. A modo de hipótesis interpretativa, aquí podría estar operando el origen diverso del MNCI-Buenos Aires que reenvía a la acción colectiva de la década del ochenta así como la fuerte centralidad otorgada a lo productivo como parte del trabajo territorial que se entronca con su articulación con el MNCI y sus banderas más próximas a lo campesino que a lo urbano. Esta particularidad del MNCI-Buenos Aires se consolida en el ciclo electoral a partir de un desplazamiento en sus vinculaciones con el gobierno kirchnerista – posiblemente como consecuencia de los realineamientos en torno al conflicto del campo que interpeló al MNCI de modo directo – acentuando la bifurcación político-ideológica con los otros casos de estudio que se mantuvieron en el heterogéneo paraguas de la “izquierda independiente”.

5.2.1. El ciclo territorial desde la perspectiva de la formación: de la formación en el piquete al predominio de las “escuelas”

El repliegue en los territorios y las nuevas estrategias de construcción política en los barrios actuaron como escenario para el desarrollo de prácticas pedagógicas más sistemáticas. En este sentido, se construyó una “institucionalidad de lo popular” en torno a lo pedagógico. Volviendo al supuesto de partida respecto al vínculo entre necesidad y

formación, la progresiva pérdida de gravitación de la necesidad y su resignificación como “una problemática entre otras” así como el desarrollo paulatino de prácticas políticas de menor visibilidad pública abrió sendas posibilidades a la formación política en sentido estricto: el despliegue de un tiempo específico con un atravesamiento menor de la “urgencia” (del hambre, del piquete), la conquista de una espacialidad propia retirada de la calle y la incorporación de nuevos sujetos que ingresaban “por opción”¹⁶⁹ (y ya no por necesidad) que tuvieron un fuerte protagonismo en las áreas de formación y en los espacios-momentos formativos que se fueron pensando y gestando.

Por lo tanto, la novedad de esta segunda etapa residió en el tránsito de la omnipresencia de la formación política en las prácticas políticas hacia la creación de escuelas *otras* y talleres sobre cuestiones de importancia para la construcción territorial tales como género, medios de comunicación alternativos, cooperativismo y formación política. No es casual, entonces, que la primera “escuela” creada en el marco de los casos de estudio haya sido una guardería maternal¹⁷⁰ – el Jardín de Teresa del MPLD en el barrio de Villa Crespo – en el año 2003. Esta experiencia puntual se erige en un síntoma de la transición que estaba ocurriendo en las prácticas político-pedagógicas de los movimientos. La guardería se hallaba en un “entre” la necesidad y la formación: implicaba el rescate de la educación como problemática y, a su vez, surgía como demanda de las militantes mujeres que “necesitaban” un lugar donde dejar a sus hijos e hijas para “estar en la calle”, en sus trabajos o en actividades alejadas del barrio.

En cuanto a la formación política en sentido estricto, los talleres de formación de base del período previo se consolidaron en paralelo a la construcción incipiente de una “orgánica” de la formación por medio de la creación de áreas específicas, dispositivos de formación y trayectos formativos. En el ciclo territorial, se observó el fortalecimiento y consolidación de esta “orgánica”. Gran parte de las instancias de formación del MNCI-Buenos Aires y del MTD-Darío Santillán trascurrieron en las propuestas de sus armados nacionales, con excepción de la formación de base del MTD-Darío Santillán que fue asumida como tarea propia dado que las Áreas de formación del MTD-AV y luego el FPDS se abocaron exclusivamente a los niveles de delegados y responsables. El MST ejerció una influencia pedagógica destacada en el MNCI y el FPDS, quienes enviaron delegaciones a la ENFF, recibieron sus materiales de formación y “copiaron” algunas de sus prácticas pedagógicas.

Los avances más significativos en términos de formalización pedagógica en el MTD-AV se concretaron en el marco de los “espacios de afinidad”¹⁷¹ – de los que participó el MTD-San Telmo – donde aparecieron las primeras evaluaciones de lo realizado en términos pedagógicos, cierta periodicidad y sistematicidad en las reuniones, intercambios de experiencias de formación, debates de materiales, formaciones en conjunto y creación de un área específica de formación (Bruno, 2016). Asimismo, en el contexto de estos espacios de afinidad, se registraron las primeras discusiones acerca de los elementos rituales de los procesos formativos y, más específicamente, las místicas. Con la creación del FPDS, la formalización pedagógica se consolidó en la constitución de un Área nacional y regionales, la incorporación de militantes-intelectuales como

responsables, la elaboración de un corpus de materiales de apoyo y la organización del primer Campamento Nacional de Formación en el año 2006 y el primer Campamento de Géneros en el año 2007,¹⁷² reeditados anualmente hasta finales del ciclo electoral.

En el caso del MNCI, la EMH y la Escuela de Formación Política fueron creadas en los años 2004 y 2005 respectivamente. Es importante considerar que estas instancias fueron armadas con anterioridad a la conformación definitiva del MNCI. De allí que la formación sea una dimensión constitutiva, pero también constituyente del MNCI (MNCI, 2012) dado que la planificación y el desarrollo de las “escuelas” son factores explicativos de su génesis. Extendiendo la alianza del MOCASE-VC con la CTD-AV a los nuevos armados nacionales (MNCI y FPDS), el FPDS fue invitado a participar activamente de la EMH durante sus primeros tres años (hasta el 2006), aun siendo un espacio-momento descrito como “íntimo”, “comprometido” y “estratégico”.¹⁷³ Esta participación implicaba no solo la presencia de una gran cantidad de militantes del FPDS sino también cierta planificación y organización conjunta. Posiblemente la experiencia del FPDS en la EMH haya inspirado la conformación de sus propios campamentos de formación arriba descriptos.

Acorde a la reconstrucción realizada, se observa una relación de retroalimentación entre pedagogía y política. Las articulaciones entre movimientos surgían del ámbito de las prácticas políticas al compartir una lectura de la coyuntura y una forma de construcción política y se expresaban en el armado de actividades pedagógicas conjuntas que, a la vez, reafirmaban afinidades políticas, fortalecían vínculos de confianza, posibilitaban el intercambio de experiencias y abrían contactos con otras organizaciones del campo y la ciudad. Lo pedagógico actuó, entonces, como lugar de encuentro, espacio de gestión de encuadres nacionales e instancia de habilitación de redes urbano-campesina. A modo de hipótesis, la común adscripción de los movimientos a la tradición de la educación popular construía ese piso común inicial que, a menudo, era más difícil de garantizar en el campo político.

Por lo tanto, una historización de la formación política se vuelve relevante para comprender la presencia de ciertos rastros de una impronta campesina “importada” en dispositivos de formación de movimientos urbanos, rastros resignificados pero no obstante llamativos en relación a las prácticas políticas de dichos movimientos. A este respecto, interesa puntualizar específicamente que la incorporación de la mística planificada en las formaciones del MTD-AV y, como herencia, del FPDS se debe explicar en base a los vínculos tempranos con el MOCASE-VC, el MNCI y el MST, mediados por SER.CU.PO y, luego, el MNCI-Buenos Aires. El documento “La mística y la construcción de un proyecto popular de liberación” escrito en el marco del MTD-AV luego de la participación – junto a “compañeros” del MOCASE-VC y la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) – en el VI Curso de formación para militantes de base del Cono Sur organizado por la Vía Campesina en Brasil en abril-mayo de 2003 presenta propuestas concretas para trabajar la mística en la urbanidad inspiradas en ese “viaje formativo”: la realización de peñas de resistencia, la organización del “agite” en las

movilizaciones y la funcionalización mística de la Masacre de Avellaneda en vistas a la construcción de una ética militante que colocara a Maxi y a Darío como “ejemplos” de hombres nuevos portadores de valores revolucionarios.

La sub-etapa que se inicia hacia el año 2008 posee su correlato en el plano pedagógico en la explosión cuantitativa de la formación política en escuelas *otras* de nivel medio para jóvenes y adultos y, de manera subsidiaria, de nivel primario para adultos y de nivel inicial para niños y niñas. En el MNCI, se conformó la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC en el año 2007 y la Escuela Campesina del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) en el 2009.¹⁷⁴ En el MPLD, se crearon tres BP: “La Dignidad” en Villa Soldati en el año 2007, “Barracas Sur” en Barracas en el 2008 y “Villa Crespo” en el 2009. Asimismo, se reforzó la apertura de jardines con la creación de “El Globo Rojo” en el año 2006, “El Jardín de Barracas” en el 2008 y finalmente “Luces en el Bajo” en el 2010. En ese mismo año, se extendieron las propuestas de escolarización al nivel primario con el inicio de la Primaria Popular en Barracas. De igual modo, el MDS abrió el BP “Darío Santillán” en Constitución en el año 2008 y una segunda sede en Barracas en el 2010.

Esta explosión se explica desde dos procesos concomitantes que sitúan a las “escuelas” como parte de la redefinición de las estrategias de acumulación del trabajo de base. En su génesis, no solo se halla una necesidad frente a un vacío del Estado en su rol de garante de la educación sino también una modalidad de construcción territorial que contemplaba la disputa por un proyecto de educación distinto al dispositivo pedagógico escolar tradicional. Así, estos espacios-momentos formativos se vislumbraban como una pieza clave para la profundización de la apuesta político-pedagógica prefigurativa en los territorios en un contexto caracterizado por los desafíos para la izquierda independiente aparejados por la consolidación del kirchnerismo. Asimismo, se advierte que las “escuelas” se asociaron al avance del componente multisectorialidad de los movimientos en los términos del “crecimiento del peso relativo de sectores no territoriales” (Longa, 2013). De esta forma, se presentaban como espacios de militancia para los jóvenes de clase media – muchos de ellos estudiantes universitarios – y como garantía para su sostenimiento convocados en calidad de docentes. En las “escuelas” convivían, entonces, los estudiantes – militantes de base o vecinos del barrio con trayectorias educativas interrumpidas – que se acercaban por “necesidad” (de títulos) y los docentes que se habían incorporado por “opción”. De esto modo, se buscaba acercar la formación al territorio y el territorio a la formación.

Esta convivencia multisectorial al interior de los espacios-momentos formativos se observa como un elemento ya presente en los talleres de educación popular ubicados en la transición entre la primera y la segunda etapa. En una sistematización de los espacios de afinidad del MTD-AV se realiza una mención explícita a los problemas resultantes de que “los de afuera” se encargaran de “dar” la formación de base y un pedido de que sean “compañeros de base” quienes estuvieran a cargo: “Sobre la formación, se planteó que hay que lograr que «la den los compañeros de base», porque los de afuera no conocen la realidad o quedan descolgadas las tareas si dejan de venir. Por eso es importante que participen, pero también que dejen compañeros capacitados”.¹⁷⁵ Si bien se podría inferir que en este fragmento los de afuera no son militantes orgánicos, la

cuestión de la multisectorialidad – de los que dan y los que reciben la formación – queda planteada. Con el tiempo, “los de afuera” fueron parte de “los de adentro”, un adentro heterogéneo conformado por un sujeto popular que se expresa en los procesos formativos en la operatoria de roles, la posesión de saberes diferenciales y la circulación de representaciones sociales sobre esos roles y saberes.

Finalmente, en esta sub-etapa se crea la Escuela de Formación del FPDS en el año 2008 en paralelo a los Campamentos de Formación y los Campamentos de Géneros. Esta Escuela se destaca dado el armado de un nuevo dispositivo con características marcadamente diferentes a los anteriores en función de su impronta, los sujetos destinatarios y los contenidos que podrían dar cuenta de la configuración más general y de las tensiones que atravesaron esta sub-etapa en el FPDS. Si la forma-campamento privilegiaba el aspecto vivencial de la “compartida” entre compañeros y la recuperación de la experiencia y los saberes previos, la “escuela” de formación muestra un énfasis en el estudio, las lecturas y la dimensión cognitiva.¹⁷⁶ Retomando el supuesto esbozado en el capítulo 3 según el cual la forma del dispositivo de formación política es formativa en tanto conlleva consideraciones epistemológicas, político-ideológicas y pedagógicas, es posible demarcar un derrotero – y tal vez un abismo – entre los sentidos más prácticos de la formación política en las prácticas políticas propias del ciclo resistencialista y su contracara en las concepciones más teóricas vinculadas al estudio, las lecturas y las escuelas de formación de cuadros representadas por la Escuela de Formación del FPDS.

5.3. El ciclo electoral (2011-2015): entre lo político y la política

La naturaleza política de los tres movimientos populares en estudio – que reenvía al debate presentado en el capítulo 2 acerca de las implicancias políticas de la adjetivación popular y no social – se manifestó con mayor ímpetu a medida que se afianzaba el posneoliberalismo en la Argentina. El ciclo electoral se abre con la contundente reelección de Cristina Fernández de Kirchner en el año 2011, cuando ya se comenzaba a desplegar la contraofensiva neoliberal y a evidenciarse límites endógenos de los gobiernos populares para generar procesos de cambio profundos. Adicionalmente, se inicia con un cierto reflujo en la acumulación desde abajo por parte de los movimientos de la “izquierda independiente”. Este escenario reafirmó la inquietud de estos movimientos por dilucidar si lo electoral permitiría realizar un salto en la construcción de poder popular, articulando la prefiguración de la sociedad futura en los territorios a distancia del Estado con la disputa en el seno de sus instituciones. En este planteo, la lucha electoral se presentaba como un “capítulo subordinado, pero imprescindible en la construcción del socialismo y la ampliación del protagonismo popular” (Stefanazzi Kondolf, Mosquera y Spadavecchia, 2015: 41). En consecuencia, la opción electoral traducía en nuevos términos y con fuerza renovada la cuestión del Estado, presente desde el ciclo resistencialista.

Las vinculaciones con el Estado no eran novedosas al considerar las variadas acciones directas realizadas con miras a generar impactos en la estatalidad y el efectivo acceso a ciertas políticas públicas por parte de la “izquierda independiente”. Si bien los límites

materiales – y hasta geográficos – entre *lo político* y *la política* fueron difusos desde los orígenes piqueteros, la participación en elecciones en centros de estudiantes, comisiones internas de fábricas y cuerpos de delegados de villas durante la segunda etapa del ciclo territorial habían vuelto más lábiles dichos límites. Empero, el ciclo electoral instalaba el dilema de la participación en la institución clásica y central de la política representativa: las elecciones generales. Este estar “entre” *lo político* y *la política* es sintetizado como “jugar a lo grande en la política” y “disputarle al gobierno en su campo”.¹⁷⁷ La denominación “ciclo electoral” responde no tanto a la efectiva participación en las elecciones, concretada recién hacia el cierre de esta etapa, sino más bien al caudal de debates generados en los movimientos en torno a una reelaboración estratégica que tenía como eje la cuestión electoral y las consecuencias político-organizativas de estos debates que involucraron nuevos alineamientos, creación de herramientas electorales ad-hoc y hasta escisiones. Desde la perspectiva aquí planteada, el ciclo electoral se comprende como una respuesta a la consolidación del kirchnerismo en su doble condición de estatalidad y movimiento político que implicó, inclusive, un balance de las potencialidades y límites de inscribirse en la “izquierda independiente”.

Este proceso se instrumentó con particularidades en cada caso de estudio. El MNCI-Buenos Aires consolidó y fortaleció el vínculo con el Estado nacional por medio del acceso a políticas públicas impulsadas por los Ministerios de Desarrollo Social y de Trabajo, la participación de militantes como técnicos en la Secretaría de Agricultura Familiar del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca¹⁷⁸ y la concepción del gobierno kirchnerista como progresista y popular a pesar de sus “contradicciones”.¹⁷⁹ Así buscó no solo ser receptor sino también impulsar políticas públicas afines a la agricultura familiar, problematizando lógicas y políticas estatales. La Ley de Agricultura Familiar, sancionada en diciembre de 2014, constituye el principal logro del MNCI en su apuesta estatal.¹⁸⁰ Esta mutación en su posicionamiento respecto al Estado tuvo su correlato en la modificación de sus alineamientos político-ideológicos. Desde fines del año 2013, el MNCI pasó a integrar el “frente agrario” del Movimiento Evita, uno de sus frentes sectoriales y reivindicativos.

En el MDS, y el FPDS en general, se impuso el diagnóstico relativo a la necesidad de romper el “techo de la izquierda independiente” (Longa, 2013) en consonancia con la pérdida de gravitación de la construcción territorial. La tensión entre el frente territorial y los otros frentes – especialmente el estudiantil – atravesó las discusiones sobre las elecciones, generando posicionamientos disímiles en función de los ritmos, las formas y los actores. Aunque no reconocido de manera oficial, en los relatos del MDS se atribuye la ruptura del FPDS – formalizada en enero de 2013 – a las consecuencias del debate electoral.¹⁸¹ El FPDS “a secas”, integrado por el MDS entre otras organizaciones, retuvo los armados más significativos en términos de trayectoria y herencia de “esa veta más MTD”¹⁸² que mostraban ritmos más lentos de procesamiento de la cuestión electoral y una mayor resistencia de las bases. No obstante lo anterior, el MDS se lanzó a la construcción – aún en proceso – de una herramienta político-electoral “desde abajo y a la

izquierda” denominada Pueblo en Marcha¹⁸³ en el año 2014, considerando a las elecciones como un ámbito más para la prefiguración de *lo político en la política*¹⁸⁴ (y ya no solo de *lo político* anudado a lo social).

A diferencia de los otros dos movimientos, el debate por la participación electoral se dilató en el MPLD al menos hasta el año 2013,¹⁸⁵ estando ausente su tematización en el dispositivo de formación política observado hacia finales del año 2012. Aquí pudo haber influido la prioridad otorgada al intenso proceso de federalización de una organización cuya escala geográfica y base social se habían circunscripto históricamente a la CABA y, asimismo, cierta resistencia de las bases a la política electoral.¹⁸⁶ En el Plenario del MPLD de comienzos del 2015, se elaboró el documento “Reflexiones acerca de la posibilidad (o no) de la disputa electoral” en el cual se realiza un cuestionamiento a las “instancias complejas y adversas” de lo electoral. En dicho documento se plantea que la discusión no debía centrarse exclusivamente en la disyuntiva entre participar o no, abriendo a preguntas en torno a “... cuál sería el sentido de esta intervención, de qué forma lo llevaríamos a cabo y con qué objetivos... ¿son las bancas legislativas, o al menos las coyunturas de contienda electoral, instancias desde donde amplificar nuestras luchas?”. A pesar de este tinte crítico, la decisión del Movimiento Social y Cultural Tupaj Katari (MTK) – organización hermana del MPLD con la que se encuentra en un proceso de confluencia – y de Pueblo en Marcha-MDS de participar en las elecciones del año 2015 fueron claves para impulsar al MPLD a seguir ese camino.¹⁸⁷

Las elecciones de 2015 cimentaron los debates y posicionamientos asumidos en el ciclo electoral. Los tres movimientos en estudio decidieron participar de armados electorales.¹⁸⁸ El MNCI-Buenos Aires se involucró activamente en la campaña nacional del Movimiento Evita que apoyó a Daniel Scioli como candidato del kirchnerismo. Por su parte, el MPLD y el MDS integraron el Frente de Izquierda y de los Trabajadores (FIT) conformado por la izquierda trotskista solo a nivel de la CABA. Si bien en ambos casos se ocuparon cargos “no expectables”, se observó un grado de involucramiento mayor por parte de Pueblo en Marcha-MDS en la campaña del FIT.¹⁸⁹ La coordinación entre la izquierda trotskista y las fuerzas políticas de la “izquierda independiente” se presentó como una novedad en la historia de estos movimientos que habían rechazado históricamente – de modo explícito en el ciclo resistencialista – el verticalismo de los partidos de izquierda.

Por lo tanto, a la adjudicación y asunción de la dimensión de politicidad y proyecto global al trabajo territorial que involucra el situarse entre lo social y *lo político* como tarea del ciclo territorial, se sumó la postulación de la posibilidad de extensión de la potencia prefigurativa desplegada en los territorios de militancia a las elecciones como tarea del ciclo electoral. Esto generó la revisión de improntas arraigadas en las bases sociales de los movimientos respecto a los sentidos de la autonomía, las formas de construcción política y la persistencia de cierto rechazo a *la política* – extensible a la política electoral – que evoca el contexto piquetero de génesis. Asimismo, la intervención en lo electoral por medio de armados de partidos tradicionales (sea el peronismo o la izquierda trotskista) resultó limitada – desde la mirada de algunos militantes – en términos de la apuesta por

prefigurar lo electoral. En este sentido, y respondiendo a una de las preguntas del MPLD en el documento ya citado acerca de “¿hasta qué punto podemos ejercer la prefiguración en la disputa electoral?”, la consolidación de herramientas electorales propias de los movimientos constituye un aspecto interesante en tanto podría zanzar las distancias entre *lo político* y *la política*. Esto es, tener “un pie en las instituciones y miles en las calles”,¹⁹⁰ un pie en la lucha estatal-electoral y otros muchos en la construcción de poder popular en los territorios.

5.3.1. El ciclo electoral desde la perspectiva de la formación: la multiplicación de dispositivos pedagógicos de formación política en sentido estricto

La lectura pedagógica del ciclo electoral reviste especial interés dado que responde al recorte temporal de esta Tesis en el que se desarrollaron los tres dispositivos de formación política de base en estudio. Un elemento sobresaliente de esta etapa apunta al aumento cuantitativo en la creación de dispositivos de formación política en sentido estricto.¹⁹¹ Si bien estos dispositivos ya existían en los movimientos con mayor trayectoria formativa como los armados nacionales del MNCI y el FPDS, para todo otro conjunto – entre los que se halla el MPLD – la gestación y consolidación de talleres de formación política de base se produce recién en esta etapa.

Cabe hipotetizar que la formación política se volvió más imperiosa en el ciclo electoral, entendido como respuesta a la consolidación del kirchnerismo, al demandar definiciones doctrinarias más fuertes y militantes más informados y formados. En este sentido, se destacan tres aspectos que coadyuvan al ímpetu renovado de la formación política de base: a) los esfuerzos de reafirmación de la “opción militante” en esos movimientos a los que se llegó por necesidad en relación a otros movimientos, organizaciones o partidos del campo popular con idearios político-ideológicos y posicionamientos respecto al gobierno, la estatalidad y la tradición nacional-popular disímiles; b) la garantía del debate y participación del grueso de la militancia en las instancias de síntesis y toma de decisiones en vistas a la aceptación de las innovaciones organizativas y tácticas en proceso de construcción que contemplaba, en algunos casos, vinculaciones más cercanas con el gobierno y en casi todos la participación en las elecciones, reactualizando la tarea fundacional – y hasta cierto punto pendiente – de gestar una democracia de base; y, finalmente, c) la reversión de la persistencia en la militancia de cierta mirada despolitizada de lo social y cierta corporativización de *lo político* reducido a lo sectorial – no resuelta en el ciclo territorial – de modo de afirmar el carácter eminentemente político de los movimientos y su inscripción en definiciones nacionales y regionales.

En este sentido, no se puede soslayar la asociación existente entre las categorías nativas de “jugar a lo grande” como marca distintiva del ciclo electoral y la intención de la formación política de construir un “marco más grande”¹⁹² en el cual inscribir la militancia desde el plano pedagógico. Ante estas reconfiguraciones, la formación política en las prácticas políticas, la forma-escuela *otra* y los talleres que abordan temas específicos parecían no ser suficientes. De allí la dialéctica entre formación política en

sentido estricto y en sentido amplio que atraviesa la historia de la formación política en movimientos populares, paralela a la dialéctica entre teoría y práctica, entre espacios-momentos donde se aprende teoría y se analizan las prácticas políticas colocándolas en un “marco más grande” y espacios-momentos donde se pone en juego lo aprendido y también se aprenden cosas nuevas referidas a lo inmediatamente cotidiano que retroalimentan la formación política en sentido estricto.

Como correlato de la atomización y polarización del campo popular en torno al clivaje kirchnerismo-antikirchnerismo, se registró un retroceso en los intercambios pedagógicos entre movimientos pertenecientes a distintas matrices político-ideológicas, especialmente entre la nacional-popular y la izquierda independiente. O bien, de existir intercambios, se limitaron a la invitación de un militante de otra organización como orador para una dinámica puntual de un dispositivo. No obstante, esta situación fue matizada por las instancias formativas de la ENFF del MST que reavivaron la dimensión de encuentro asociada a lo pedagógico al recibir a militantes de distintos movimientos argentinos que no articulaban política ni pedagógicamente a nivel local.

Las trayectorias de la formación política en sentido estricto fueron disímiles en los casos de estudio durante el ciclo electoral, compartiendo no obstante la necesidad de creación de este tipo de dispositivos pedagógicos. El MPLD ejemplifica a los movimientos que se plantearon su primer dispositivo sistemático de formación política de base en el año 2012, cuyo antecedente más inmediato se hallaba en la participación en las formaciones en la estructura nacional del MTR.¹⁹³ En esta misma línea, se ubica la primera Escuela de formación política del Frente de Organizaciones en Lucha (FOL) en el 2011; la primera edición de la Escuela de formación política latinoamericana “José Carlos Mariátegui” impulsada en el marco del Frente Popular Darío Santillán-Corriente Nacional en el año 2013 que luego quedaría en la órbita del Movimiento Popular Patria Grande;¹⁹⁴ y la creación de la Escuela Nacional de Organización Comunitaria y Economía Popular (ENOCEP) en el marco de la CTEP en el 2014.

Por su parte, el MNCI-Buenos Aires ilustra a los movimientos que debieron legitimar en su militancia fuertes cambios tácticos asociados a la reconfiguración de sus alianzas y su relación con el gobierno. De allí que los dispositivos de formación política del MNCI quedaran reservados exclusivamente para sus organizaciones de primer grado, revirtiendo la apertura inicial al MTD-AV y al FPDS. Aquí operaron distintos aspectos: un replanteo pedagógico con el objetivo de que la formación respondiera más cabalmente a las realidades campesino-indígenas frente a la impronta urbana de los movimientos que habían sido invitado históricamente, la búsqueda por preservar estas instancias “íntimas”, “comprometidas” y “estratégicas” de formación en las cuales se debían debatir y legitimar los nuevos posicionamientos y, asimismo, distanciamientos político-ideológicos entre el MNCI y el FPDS desde finales de la etapa anterior.¹⁹⁵

A diferencia de otros movimientos populares donde la política de formación se fue profundizando en el tiempo y adquiriendo mayores niveles de formalidad y sistematicidad, las tensiones y debates previos a la ruptura del FPDS generaron un impasse formativo a nivel nacional desde el año 2011 mostrando a las claras la imbricación entre prácticas políticas y dispositivos de formación política en sentido

estricto. Esta ruptura fue precedida por una suerte de circuitos paralelos de formación para delegados y responsables – Campamento Nacional, Campamento de Géneros y Escuela de Formación – donde operaban presupuestos epistemológicos, políticos y pedagógicos que entraban fácilmente en tensión. En consonancia, las dificultades para la generación de síntesis política se traducían en el “parate” de los espacios-momentos intencionalmente formativos (Bruno, 2016). Para el MDS, la ruptura del FPDS significó restablecer la jerarquía de la formación en clave de un impulso fuerte a la formación de base que implicó la creación del Área de formación de base, el armado de la Escuelita de formación como primer dispositivo sistemático y una notable modificación en los actores y los objetivos de la formación de base en cuanto a una des-intelectualización. Esta mutación es recordada por una integrante del Área: “Sí, nosotros, después de la ruptura decíamos en chiste «No nos quedó ningún intelectual». Quedaron muy pocos”.¹⁹⁶

A modo de recapitulación final, los términos constitutivos del par conceptual necesidad-formación (o, más precisamente, escuela de la necesidad-formación política de base en sentido estricto) representan metáforas de dos etapas disímiles de la historia de los movimientos populares en estudio que condicionaron las formas, espacios y contenidos asignados a la formación política. Adicionalmente, y de interés para el problema de investigación, necesidad y formación evocan dos paradigmas disímiles entre los cuales se ubica la construcción de subjetividades en las barriadas populares del AMBA. A riesgo de plantear un cierto binarismo, se establece que “la necesidad” crea potencialmente identificaciones políticas de tipo clientelar – sea en la red de prácticas clientelares o fuera de ellas – que esperan, acatan, “optan” por el silencio y quedan fijadas al “puterío” de la comida. Por el contrario, la formación política – situada y motorizada en el contexto de “la necesidad” de los barrios – habilita y acompaña la posibilidad de emergencia de procesos de subjetivación que inscriban a la necesidad en un “marco más grande”. Como señala Vázquez (2009:5), “... el viraje consiste en reconocer que se entró por el plan pero que, sin embargo, no se está por el plan”, en una reinterpretación de ese momento inicial marcado por la necesidad desde el discurso de la formación. Parece establecerse un juego complejo – y de ningún modo saldado – entre necesidad y formación que conlleva consecuencias en el plano de la constitución subjetiva de los militantes. De allí la preocupación por la indagación de las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos de formación política de militantes de base y su inscripción en una trama histórica más amplia de carácter político-pedagógico.

¹³⁸ A los fines de facilitar la lectura de este capítulo, se confeccionaron cronologías para cada caso de estudio que se encuentran disponibles en el Anexo IV.

¹³⁹ Esta categoría nativa – retomada también en trabajos académicos – es una nominación política, ideológica, programática e identitaria de los movimientos populares “hijos del 2001” (aunque precedan temporalmente ese año) en la cual confluyeron prácticas y espacios que reivindicaban el antiimperialismo y el anticapitalismo – posteriormente también el anti-patriarcado –, sostenían la autonomía respecto al Estado y asumían como experiencias-faro al zapatismo, el MST y la Cuba de Fidel Castro a las que luego se sumaría la revolución bolivariana.

¹⁴⁰ El debilitamiento del sindicalismo se debió a distintos factores. Por un lado, la disminución de las afiliaciones debido a las inestables y deterioradas situaciones laborales, producto de las reformas económicas implementadas, que erosionó sus bases materiales. Por otro lado, el desprestigio de las cúpulas sindicales de la CGT por su actitud colaboracionista en

relación con la implantación de las medidas neoliberales, siendo una de sus consecuencias la creación de la CTA en el año 1992. Empero, la distancia de estas organizaciones y movimientos populares con el mundo sindical puede relativizarse al considerar la intervención de corrientes sindicales no hegemónicas en su formación y consolidación.

141 Ante la ausencia de un partido orgánico de la derecha y desgastada la opción de las dictaduras militares, la continuidad del neoliberalismo en democracia fue asegurada por el transformismo argentino (Basualdo, 2001) en base al cual los sectores dominantes – la fracción del capital concentrado interno – asumieron la tarea de cooptar a distintos integrantes del partido opositor y a diversas conducciones de organizaciones de la sociedad civil como las cúpulas sindicales.

142 La nueva derecha estaba conformada por la alianza entre neoliberalismo y neoconservadurismo. La convergencia entre ambos, a partir de la década del setenta, fue abordada desde una mirada educativa originalmente por Hillert (1994) y Morgenstern de Finkel (1990), seguida por las indagaciones teóricas de Feldfeber (1997). Este último trabajo puntualiza la llamativa alianza entre dos tradiciones de pensamiento de difícil complementariedad. A modo de ejemplo, en lo referido al rol del Estado, mientras el neoliberalismo postuló la necesidad de volver a un Estado mínimo, los neoconservadores pretendían mantener un Estado fuerte – en términos de autoridad – capaz de cambiar las reglas de juego y disciplinar a la sociedad. Así, en las políticas de la nueva derecha, convive el énfasis en la mercantilización económica del neoliberalismo con la apuesta a la autoridad, el disciplinamiento y el rescate de los valores tradicionales del neoconservadurismo.

143 Algunas organizaciones de la década del ochenta se reconvirtieron en movimientos territoriales con un cariz más político, otras pervivieron y se consolidaron como referencias fundamentales para los nuevos movimientos; y, aun en los casos que no se proyectaron más allá de esta etapa, nutrieron la memoria histórica y organizativa reactualizada en la década del noventa.

144 Los cierres posteriores a la privatización de la empresa estatal Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) forzaron a los trabajadores a cortar rutas como interrupción del proceso de circulación de mercancías requerido por el capital y como golpe a las bases jurídicas del sistema (Ferrara, 2003).

145 En paralelo al movimiento piquetero surgieron otras formas de organización como las asambleas populares, las fábricas recuperadas y los clubes de trueque (Palomino, 2004).

146 El término piquetero no deriva de la identidad social como trabajadores desocupados o de sus demandas sino de la acción misma (o repertorio), constituyendo una identidad política que trasciende la posición estructural ocupada (Schuster y Pereyra, 2001).

147 Más allá de esta apreciación general, la relación de los movimientos de trabajadores desocupados con el Estado no fue uniforme. La existencia de “matrices político-ideológicas” (Svampa, 2008, 2010) disímiles al interior del “movimiento piquetero” condicionaron las concepciones acerca de la política, el poder y el cambio social así como sus posibilidades de reconocimiento por parte del Estado. Las matrices en juego eran fundamentalmente tres: la nacional-popular a la cual pertenecían la Federación de Tierra, Vivienda y Hábitat (FTV) y la Corriente Clasista y Combativa (CCC), la izquierda clásica o tradicional conformada por el Polo Obrero y el Movimiento Territorial de Liberación (MTL); y la “nueva” narrativa autonomista correspondiente al Movimiento Teresa Rodríguez (MTR) y el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD). A estas tres matrices Svampa agrega la indígena-comunitaria.

148 La masacre del Puente Pueyrredón, también conocida como Masacre de Avellaneda, ocurrió cuando varias organizaciones piqueteras convocaron a una movilización masiva cuyas consignas eran aumento general del salario, una duplicación de 150 a 300 pesos en el monto de los subsidios para los desocupados, más alimentos para los comedores populares y solidaridad con la fábrica ceramista Zanón ante el peligro de desalojo. El fuerte operativo de las fuerzas de seguridad desalojó violentamente el lugar con un saldo de dos muertos: Maximiliano Kosteki y Darío Santillán, del MTD-Guernica y el MTD-Almirante Brown respectivamente, pertenecientes ambos a la CTD-AV.

149 Siguiendo a Svampa (2004), los medios de comunicación jugaron un papel clave en la estigmatización del piquete y de los piqueteros como parte de la “anormalidad”, efecto perverso y residual de la política neoliberal en un momento de recomposición política. El nuevo esquema de interpretación estableció un corte entre la “autenticidad” de las primeras manifestaciones piqueteras y la “inautenticidad” de su evolución desde 2002 a partir de una reactualización de la antinomia civilización o barbarie.

150 La primera separación de la CTD-AV se produce entre los MTDs y la CTD de Lanús, Quilmes y La Plata vinculada a Quebracho que siguieron coordinando bajo el nombre de CTD-AV.

151 A modo de hipótesis interpretativa, cabe plantear que el rescate de la educación popular en esta etapa por parte de las organizaciones urbanas operó a partir de los contactos con movimientos campesinos como el MST y el MOCASE-VC vinculados a las comunidades eclesiales de base que habían recepcionado y enmarcado sus prácticas pedagógicas en sintonía con el pensamiento de Freire.

152 No obstante la centralidad de esta dimensión, las posibilidades de otorgarle continuidad a la formación y los matices en su orientación no fueron uniformes al interior del “movimiento piquetero”.

- 153 Elsa, militante de base del MPLD, plantea los vínculos entre formación y necesidad en estos términos: “Y esa experiencia lo adquieren a través de la vida... que uno por necesidades pues tienes que aprender, qué sé yo... todas esas cosas uno va aprendiendo... por la necesidad, y la necesidad es otra escuela muy grande. Te enseña, sí, eso es cierto. Y... no sé si algún día valorarán qué sé yo, el trabajo de lo que hace la gente sin título, sin estudios, sin cartón”. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.
- 154 Lorena, referente histórica del MPLD. Entrevista realizada el 28 de mayo de 2013.
- 155 Es interesante destacar que estos espacios-momentos no solo eran la ocasión para llevar adelante los procesos de aprendizaje político sino que también eran parte del contenido de los talleres de formación – cuestiones relativas a cómo hacer una asamblea, qué es un delegado, qué es un plenario – que no conformaban el repertorio ni los saberes previos de los militantes involucrados.
- 156 Con esta frase, Gabriela, referente histórica del MDS y coordinadora de la Escuelita de Formación Política, caracteriza esta etapa formativa signada por la centralidad de la práctica política del piquete. Entrevista realizada el 16 de octubre de 2015.
- 157 Esta apreciación coincide con la revisitación de antecedentes investigativos sobre formación política, presentada en el capítulo 3, donde se encontró una ausencia de sistematizaciones y/o estudios con referentes empíricos de la década del ochenta y principios de la década del noventa.
- 158 A este respecto, el documento de trabajo “¿Qué es la EP?” editado por MTD-Grupo Sur en el año 2000 afirmaba: “Hay algunos que llaman EP, por ejemplo, al apoyo escolar. Nosotros llamamos EP a la formación de las personas que están organizadas. Así que sobre el tema hay muchas visiones posibles” (Pacheco, 2010:163).
- 159 Estos campamentos son recordados por Elisa, militante histórica del MNCI-Buenos Aires, como instancias pedagógicas con un fuerte componente vivencial donde se reflexionaba sobre las condiciones de vida de los jóvenes, sus familias y su barrio en franco deterioro en la segunda mitad de la década del noventa. Entrevista realizada el 21 de septiembre de 2013.
- 160 Como señala Pacheco (2010), el MTD-Solano fue pionero en términos formativos, le siguieron el MTD-Lanús y más tarde el MTD-Almirante Brown. Posiblemente por su creación tardía o por la centralidad de los MTDs de la zona sur del Conurbano Bonaerense, el MTD-San Telmo no se destacó en sus orígenes por la dimensión formativa. Por el contrario, aprovechó las instancias formativas planteadas por el MTD-AV y, posteriormente, el FPDS. En la Memoria del Pre-taller de Capacitación sobre Educación Popular del Área de Formación de La Verón (desarrollado el jueves 12 de agosto de 2004) se relata sobre el MTD-San Telmo: “Pasaron por distintas etapas. Al principio se fue instalando una dinámica con cartillas. Se trabajó sobre el 26/6. Pero la dinámica propia del movimiento superó todo y así se fue cayendo la formación. Luego se retomó y se hacía un día por semana con compañeros de los tres barrios que constituyen el movimiento. Vieron películas en algún momento. La realidad actual es que están sin formación”.
- 161 La siguiente cita ilustra la concepción de “formación popular” en el MTD-AV: “Existen aspectos del cambio que aspiramos a conquistar en esta sociedad, que empiezan hoy mismo y están al alcance de nuestras manos. Por eso las prácticas solidarias, las formas organizativas democráticas y participativas, la formación y el estudio como elemento fundamental de esa participación consciente y democrática, son los mecanismos que podrán garantizar que la fuerza popular que encare el gran desafío de transformar la sociedad, tenga la fortaleza suficiente para vencer (Revista Trabajo, Dignidad, Cambio Social, 2002: 5).
- 162 La denominación “ciclo territorial” es retomada del análisis realizado por Longa (2013) del devenir específico del FPDS. No obstante, fue reelaborada para el armado de esta etapización más amplia con foco en las organizaciones pertenecientes a la “izquierda independiente”.
- 163 Los casos más paradigmáticos de esta segunda línea fueron la FTV, Barrios de Pie y el MTD-Evita (Movimiento Evita desde el año 2005).
- 164 Las causas de la escisión referidas por el MPLD apuntan a la dificultad de participación activa de las bases por el componente referencial de algunos de sus militantes más reconocidos y las diferencias político-estratégicas, de tradiciones y formas de construcción entre las distintas organizaciones que componían el MTR como estructura nacional.
- 165 Las referencias utilizadas por los militantes de base de los tres casos de estudio para dar cuenta de los militantes que no provienen de los barrios son múltiples: los “universitarios”, los “técnicos”, “los compañeros de afuera”, “los chicos de la facultad”. Sin embargo, se debe evitar asociar linealmente a los militantes de clase media con su condición de universitarios dado que, en muchos casos, no se corresponden.
- 166 Siguiendo a Sidicaro (2011), el kirchnerismo puede ser leído como la gestión gubernamental extendida entre los años 2003 y 2015 y como el movimiento socio-político integrado por un conjunto heterogéneo de sectores políticos e ideas identificadas con Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. Sin desconocer la riqueza del análisis del kirchnerismo

como movimiento político, en este capítulo se utiliza principalmente la denominación kirchnerismo como sinónimo de gestión gubernamental. A riesgo de cierta uniformización de un proceso complejo y con particularidades en cada una de las presidencias, el énfasis se encuentra en la construcción de una historia desde el devenir de los movimientos populares y, particularmente, aquellos inscriptos en la “izquierda independiente”.

167 A estos elementos, debe sumarse promediando esta sub-etapa la construcción de una épica política en torno a la muerte de Néstor Kirchner en octubre del año 2010 (Sidicaro, 2011).

168 El éxito de los movimientos populares de la “izquierda independiente” – incluidos los tres casos de estudio – en la disputa por su incorporación al Programa Argentina Trabaja en el año 2009 responde aún a esa primera etapa del ciclo territorial volcada fuertemente al frente territorial.

169 Esta diferenciación entre militantes “por opción” y “por necesidad” responde a una categorización nativa que es retomada y desarrollada en el capítulo 8.

170 La idea de guardería como depositario de niños y niñas desde una lógica asistencial fue posteriormente criticada por el MPLD a partir de la elaboración de un discurso de la formación plasmado en un proyecto político-pedagógico de jardines comunitarios populares (Ouvina, 2015b).

171 Los espacios de afinidad agrupaban a ciertos MTDs que se consideraban más cercanos en el marco del MTD-AV. Como señala la Memoria del Primer Encuentro de Debate y Formación de los MTDs afinidad, los objetivos eran: “(1) llevar a cabo una experiencia de formación colectiva entre integrantes de distintos MTDs, que deje un saldo positivo respecto a la convivencia, integración y disfrute de la actividad; (2) debatir qué política estamos construyendo, ratificar o rectificar los contenidos del materialito «Nuestra Política...», en base al debate del mismo”. La realización de estos encuentros fue un factor determinante de la separación del MTD-Varela – que interpretó que estos espacios de afinidad buscaban hegemonizar el MTD-AV – y de la conformación del FPDS.

172 En la construcción de la metodología y sistematización del primer Campamento de Géneros intervino fuertemente Pañuelos en Rebeldía. Así como se destacó la importancia del MST en los dispositivos de formación, la organización Pañuelos en Rebeldía – vinculada a la educación popular – ejerció un vínculo activo con los movimientos populares urbanos, contribuyendo con aportes a las propuestas formativas, sistematización de encuentros y participación de algunos de sus referentes como invitados. Asimismo, esta organización impulsó la Escuela de derechos de los Pueblos del Abya Yala desde finales del año 2014 para la formación de educadores populares.

173 Estos adjetivos son elegidos por Pancho, miembro del Área nacional de formación del MNCI, para significar el dispositivo de la EMH. Entrevista realizada el 18 de julio de 2014.

174 Desde la mirada de referentes del Área nacional de formación del MNCI, el origen de estas escuelas se explica no solo desde la ausencia de la estatalidad en la oferta educativa y la presencia de una escuela refractaria a la cultura campesina sino también a partir de la necesidad de extender durante todo el año la experiencia de la EMH con sus presupuestos metodológicos. Es decir, un dispositivo de formación política en sentido estricto es presentado en la génesis de la forma-escuela *otra*.

175 Este extracto se encuentra en: “Memoria del Primer Encuentro de debate y formación – MTDs afinidad. Fin de semana del viernes 29 al domingo 31 de agosto de 2003” (2003).

176 Siguiendo a Bruno (2016), los criterios de pedagogización – y por ende de legitimación de saberes – varían considerablemente entre la forma-campamento y la forma-escuela: a) los testimonios, las experiencias y los conocimientos cotidianos reivindicados en los campamentos son soslayados en la escuela de formación centrada en textos científicos, manifiestos y documentos programáticos acerca de las tradiciones revolucionarias latinoamericanas y “los marxismos”; b) los aspectos rituales y sensibles de los procesos formativos recuperados en los campamentos, no aparecen referenciados en el discurso de la Escuela de formación; c) mientras el campamento advierte como objetivos la contribución a la autoconciencia, la reflexividad y la deconstrucción crítica de la propia experiencia, la formación brindada por la escuela se considera esencial para el análisis situacional estratégico del cambiante escenario.

177 Estas expresiones son retomadas del relato de Facundo del MPLD, referente político de la cuadrilla y el cabildo del Bajo Flores. Entrevista realizada el 24 de julio de 2013.

178 Con la presidencia de Mauricio Macri, esta denominación se sustituyó por Ministerio de Agroindustria.

179 Esta descripción sobre el gobierno kirchnerista aparece en las editoriales de los números de la Revista “Falta Menos” del MNCI publicados entre los años 2011 y 2014.

180 La ley constituye una demanda por visibilizar la forma de producción campesina alternativa a las prácticas productivas hegemónicas del extractivismo. Fue sancionada primero sin presupuesto, pero luego incluida en el ejercicio presupuestario del año 2015.

181 Esta clave de lectura de la ruptura del FPDS, es presentada *off the record* por distintos entrevistados del MDS. Por otro

lado, algunas apreciaciones del sector estudiantil del FPDS sobre esta etapa se encuentran plasmadas en el tercer número de la Revista Batalla de Ideas del año 2012.

182 Esta expresión es utilizada por Rogelio del MDS para referirse al FPDS “a secas” y diferenciarlo del FPDS-Corriente Nacional que retiene los armados estudiantiles y parte del sector territorial. Entrevista realizada el 12 de febrero de 2015.

183 Pueblo Marcha se encuentra compuesto por la Regional Capital del FPDS, Democracia Socialista, Movimiento por la Unidad Latinoamericana y el Cambio Social (MULCS) y el Avispero.

184 Así, el MDS transita el camino recorrido por el Movimiento 26 de Junio (otra organización del FPDS “a secas”) en las elecciones del distrito de Rosario en el año 2013 desde el Frente Ciudad Futura. En el año 2015, acceden legisladores del Frente Ciudad Futura al Concejo Municipal de Rosario.

185 En el plenario del MPLD de 2013, se discutió el tema electoral en términos de táctica y estrategia y se decidió no participar de ningún armado político en las elecciones de ese año. Asimismo, recién el número ⁹ de la Revista Nuestra Voz (septiembre 2013) tematizó la cuestión electoral en su editorial y en algunos de sus artículos que se proponen abrir la discusión por medio de preguntas y reflexiones.

186 Sin embargo, el recorrido dentro de “las elecciones burguesas” se inició con el apoyo al Partido por un Pueblo Unido – fuerza política provincial del Movimiento Social y Cultural Tupaj Katari (MTK) que integra el Frente Pueblo Unido junto al MPLD desde el año 2012 y actualmente es parte de la Confluencia MTK-MPLD-OPSA – que compitió en las elecciones legislativas jujeñas del año 2013.

187 Aquí se sigue la lectura y el balance de Horacio, miembro de la Mesa Nacional del MPLD, sobre la participación en las elecciones del año 2015. Del balance de esta primera experiencia electoral, surgió la necesidad de emprender la construcción de un armado partidario propio en la CABA. Entrevista realizada el 19 de mayo de 2015.

188 De las organizaciones más grandes del campo de la “izquierda independiente”, la única que no participó de estas elecciones fue la Corriente de Organizaciones de Base-La Brecha (COB-La Brecha).

189 Este alineamiento con el FIT no es sorprendente si se observan los materiales de apoyo de la Escuela de Formación del FPDS “a secas” para militantes con responsabilidades del año 2014. Allí aparecen lecturas sobre autores clásicos de la izquierda trotskista y un debate sobre las formas organizativas de la izquierda.

190 Este slogan fue utilizado en la campaña electoral de Pueblo en Marcha-MDS en el marco del FIT.

191 Si bien el abordaje del ciclo electoral se centra en los dispositivos de formación política en sentido estricto, conviven con otros espacios-momentos de formación política en sentido amplio.

192 Cabe destacar un conjunto de expresiones empleadas por entrevistados del MPLD para dar cuenta de las contribuciones de la formación política en sentido estricto en cuanto a otorgar una mayor integralidad a la militancia: un “marco más grande” (Pablo, militante de base), una “mayor densidad” (Marina, coordinadora de la formación), un “análisis más profundo” (Elsa, militante de base), “una dimensión más global” (Gerardo, militante universitario).

193 En esta etapa continúa el avance en el armado de propuestas de escolarización en el nivel de jardines comunitarios y populares y de primarias populares. En el año 2012, se crea el último jardín comunitario y popular “Sacha” en Lugano. Asimismo, se constituyen dos primarias populares para adultos en la Villa 31 Bis de Retiro en el 2012 y en el barrio de Chacarita en el 2013. En 2014, se crean las Brigadas de Alfabetización de Adultos que impulsan la Campaña “El futuro es nuestro”.

194 El 26 de julio del 2014 surge el Movimiento Popular Patria Grande como resultado de la confluencia de parte del FPDS-Corriente Nacional, Marea Popular y otro conjunto de organizaciones.

195 El MNCI continuó con la perspectiva de fortalecer y ampliar sus “escuelas”. Se creó la Escuela Campesina de la UST en el 2012 y se inauguró la Universidad Campesina SURI (UNICAM-SURI) en el 2013, única universidad campesina a nivel mundial. Desde el año 2012, algunos centros comunitarios del MNCI-Buenos Aires se convirtieron en sedes del Plan FINES en consonancia con los nuevos términos de relacionamiento con el gobierno.

196 Gabriela, militante histórica y coordinadora de la Escuelita de formación política del MDS. Entrevista realizada el 16 de octubre de 2015.

6. Los dispositivos pedagógicos de formación política de militantes de base del MPLD, el MNCI-Buenos Aires y el MDS

Este capítulo apunta a caracterizar los ámbitos concretos en los que se desarrolló la investigación que dio origen a esta Tesis a partir de la presentación de los tres dispositivos pedagógicos de formación política para militantes de base en estudio: los Encuentros de formación política del MPLD del año 2012, la X Escuela de la Memoria Histórica del MNCI realizada en el año 2014 de la que participó el MNCI-Buenos Aires y la Escuelita de formación política del MDS llevada a cabo durante el año 2015. Estos dispositivos se inscriben en el denominado ciclo electoral caracterizado en su aspecto formativo por la centralidad otorgada a la creación de dispositivos de formación política en sentido estricto en el marco de las reconfiguraciones del contexto nacional y de las estrategias de acumulación política de los movimientos populares.

Esta focalización en los dispositivos de formación política se aborda desde distintos puntos de vista. Con este fin, se analizan diversas fuentes documentales elaboradas por los movimientos y los armados nacionales a los que adhieren junto con el material empírico colectado en los registros de observación y los relatos de las entrevistas. Por un lado, se describen los movimientos populares donde se emplazan los dispositivos en base a la descripción de sus territorios de militancia, sus presupuestos político-ideológicos y sus relaciones con otros actores institucionalizados. Por otro lado, se recuperan los sentidos y concepciones de la formación imperantes en los movimientos que conforman el “clima pedagógico” de los dispositivos. Finalmente, se da cuenta de los dispositivos pedagógicos estudiados considerando su génesis, actores, objetivos, contenidos, metodología, materiales y espacio. La singularidad de la disposición de estos elementos configura improntas específicas que permiten darle un nombre académico a cada uno de los dispositivos en función de sus particularidades y énfasis que no anula la efectiva presencia de rasgos comunes a estos talleres.

6.1. Las características del MPLD como movimiento popular¹⁹⁷

El MPLD se define como una organización de la “izquierda revolucionaria y popular” anticapitalista, antiimperialista, anticolonialista, antipatriarcal y en la lucha por el socialismo.¹⁹⁸ Históricamente, su peso cualitativo y cuantitativo – en términos de militancia y espacios de construcción de poder popular – radicó en las villas y asentamientos de la CABA.¹⁹⁹ No obstante, el MPLD atravesó en el ciclo electoral un proceso de federalización al extender su presencia al Conurbano (La Matanza, Almirante Brown, Avellaneda, Lanús, Moreno y Florencio Varela), la costa atlántica (Mar del Plata, Villa Gesell y Mar Azul) y otras doce provincias del país.²⁰⁰ La ampliación del escenario geográfico se potenció, paralelamente, por medio de la participación en armados nacionales como el Frente Nacional Pueblo Unido que derivó posteriormente en la conformación de una organización única expresada en la confluencia MTK-MPLD en el año 2014 y posteriormente MTK-MPLD-OPSA en 2015, imprimiéndole un carácter

definitivamente federal.²⁰¹ Asimismo, el MPLD integra la CTEP donde articula con un amplio conjunto de organizaciones populares de distintas matrices político-ideológicas en lo concerniente a la economía popular.

La condición de movimiento popular del MPLD – sellada a partir del 2010 con la mención explícita de esa categoría en su nombre – reafirmó la convivencia de la impronta piquetera de origen, la construcción de poder popular en los barrios y las apuestas de los frentes estudiantil, sindical, cultural, juvenil y villero. Como señala el MPLD: “En ese andar colectivo, sin renegar de nuestra identidad y orgullo como piqueteros y piqueteras, comenzamos a asumirnos como un movimiento de carácter popular no solo por nuestro crecimiento cuantitativo, sino sobre todo por el salto cualitativo que dimos al conformarnos como una organización social, política y cultural, de carácter anticapitalista, antiimperialista, antipatriarcal y anticolonial” (2013:156). El llamado a armar frentes de masas (Documento de discusión plenaria del MPLD, 2014) reflejó esta condición y horizonte multisectorial en la búsqueda de protagonismo popular y la afirmación de los pueblos como vanguardia.

Sin dudas, poder popular y prefiguración se erigen como sus principios político-ideológicos centrales. El poder popular es entendido como un camino de organización y de lucha que se construye en las asambleas, la acción directa, los espacios prefigurativos y la lucha de los distintos frentes.²⁰² De esta forma, se pretende subvertir en todos los ámbitos de la vida un “sistema de dominación múltiple” (Ouviña, 2015b) donde las distintas formas de explotación y opresión se encuentran articuladas entre sí y se refuerzan mutuamente. En todas estas instancias de poder popular se ensayan “aquí y ahora” otras formas de relaciones sociales y se crean gérmenes de autogobierno, siendo la prefiguración el faro estratégico de la construcción política. Para el MPLD, “la columna vertebral de todas las instancias era y es la recuperación, desde abajo y a la izquierda, de nuestra dignidad como pueblo” (2013: 154).

Como deriva de la “izquierda independiente”, el MPLD defiende su autonomía respecto del Estado en términos de la impugnación de sus lógicas jerárquicas, sin participación popular, y refractarias a las demandas populares así como plantea el postulado de la autodeterminación sin la mediación de representantes. De lo anterior no se desprende una autonomía como completa exterioridad sino una disputa tanto dentro como fuera y contra el Estado. Esto implica orientar la acción directa para “arrancar” recursos – resignificados para el fortalecimiento de la institucionalidad prefigurativa en los territorios – a un Estado contradictorio y con fisuras, sin soslayar su carácter de clase en última instancia. Como resume una referente del MPLD: “Es nuestro enemigo, pero de ese enemigo obtenemos cosas, y nosotros ponemos los límites de hasta dónde obtener”.²⁰³ Por lo tanto, el Estado no comprende simplemente un conjunto monolítico de aparatos represivos al servicio de la burguesía sino también una construcción cotidiana de consenso y hegemonía donde inscribir las disputas y la lucha de clase en pos de lograr conquistas para los sectores populares (Cuadernillo N.7, 2012).

De este abordaje del Estado se sigue el posicionamiento del MPLD respecto al gobierno. Los orígenes del kirchnerismo son presentados como una recomposición institucional favorable a la clase dominante a partir de un gobierno “populista o

reformista” que cooptó a un conjunto de organizaciones sociales contemporáneas al MPLD y otras de más larga data “sumando por izquierda”²⁰⁴ (Nuestra Voz N.4, 2011). La condición contradictoria del Estado burgués es trasladada al gobierno kirchnerista en términos de un “péndulo” entre consenso y represión. Desde su perspectiva del ciclo electoral, si en el 2011 el acento estaba colocado en la faz del consenso, a punto tal que la mística “neo-desarrollista” y la autoproclamación como “alternativa del cambio social” pareció opacar el discurso neoliberal, ya en el 2014 el gobierno se mostraba haciendo gala de su condición represiva y burguesa en todos los planos de la vida social.²⁰⁵ De allí que el MPLD cuestione – mediante el empleo de comillas – los principales motes adjudicados al kirchnerismo, demostrando su imposibilidad para realizar las transformaciones estructurales necesarias para la liberación social y económica: proyecto político “nacional y popular”, “capitalismo en serio”, gobierno “progre”, defensa de la “soberanía”, “alternativa del cambio social” (Documento de discusión plenaria del MPLD, 2014).

6.1.1. La concepción de formación

En los documentos del MPLD, se plantea explícitamente a la educación popular como sustento teórico-práctico del “proyecto pedagógico-político popular, comunitario, participativo y liberador” del movimiento. En palabras del MPLD, “Asumimos la perspectiva de la educación popular, ya que entendemos a la praxis educativa como un proceso dialéctico de reflexión y acción política; y postulamos una concepción del conocimiento como herramienta colectiva para la lucha y para la edificación de una nueva sociedad en el hoy” (MPLD, 2013: 159). Si bien Paulo Freire constituye una de las referencias centrales, también se incorporan menciones a una tradición pedagógica latinoamericana más extensa que une a Simón Rodríguez, José Martí, Aníbal Ponce, los maestros anarquistas de la década del treinta, el Che Guevara y Fals Borda.

La educación popular es presentada alternativamente como “práctica transformadora y fundamental”, “construcción política”, “acción política”, “proceso de reflexión y acción política”, “eje de nuestra construcción”, evidenciando un claro énfasis en la educación popular como praxis pedagógico-política más que como teoría y práctica pedagógica. La educación popular adquiere así una doble significación. Por un lado, es método y posicionamiento pedagógico asumido en los espacios-momentos intencionalmente formativos del MPLD que contribuye a la construcción de relaciones de enseñanza y aprendizaje novedosas que contemplen no solo la socialización sino también la creación colectiva de saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora. Por otro lado, la educación popular se transversaliza más allá de estos ámbitos con finalidad pedagógica manifiesta para conformar un modo de abordaje de la construcción política de poder popular en el conjunto de las prácticas del movimiento. De allí que los espacios-momentos intencionalmente formativos no se conciban como aislados sino como parte de un entramado y articulado mayor donde se prefigura la sociedad futura (MPLD,

2013). Este anudamiento entre pedagogía y política es tal que se sostiene que “la construcción hegemónica plantea, como columna vertebral de lucha y autoafirmación, a la disputa cultural y educativa...” (Ouvina, 2015b:88).

El rescate de la tradición pedagógica latinoamericana dialoga, a su vez, con la notable influencia del pensamiento de Antonio Gramsci en la nominación nativa de las prácticas político-pedagógicas y sus actores. En este sentido, las propuestas pedagógicas son abordadas como “pedagogías prefigurativas” que anticipan gérmenes de relaciones pedagógicas y políticas contrarias a las predominantes en los “dispositivos escolares bancarios”. Asimismo, los maestros, alfabetizadores y educadores populares son significados como “intelectuales orgánicos” que sostienen, coordinan y dinamizan las propuestas pedagógicas del MPLD, aportando sus conocimientos específicos así como su capacidad organizativa y directiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, imprimiéndole una intencionalidad claramente política. Finalmente, los propios espacios-momentos formativos son interpretados en clave de “intelectuales colectivos” que contribuyen a la creación de una nueva cultura y una concepción del mundo antagónicas a la hegemónica (Ouvina, 2015b).

6.1.2. El dispositivo pedagógico de formación política analizado: la impronta “textual” de los Encuentros de formación política del año 2012

Los Encuentros de formación política desarrollados durante los meses de noviembre y diciembre del año 2012 en el barrio de Villa Soldati significaron una novedad en la historia de la formación de base del MPLD, cuyo mayor hito en términos de sistematicidad y envergadura habían sido las formaciones en la estructura nacional del MTR. A los fines del dispositivo, se convocaron a militantes de base de las cuadrillas de trabajo²⁰⁶ del MPLD ubicadas en la CABA. Cabe señalar que la noción de “base” remitía a los “compañeros de los barrios”, demarcando un destinatario particular en términos de clase social, trayectorias formativas, laborales, migratorias y militantes. Específicamente, participaron uno o dos integrantes elegidos por la asamblea de cada cuadrilla – en relación a su tamaño – sumando un total de treinta asistentes.²⁰⁷ Los criterios de selección no fueron homogéneos, apelando al azar, consensuando respecto a quiénes tenían más ganas de aprender o mayor tiempo libre, o aplicando un criterio de rotación. Esta modalidad de conformación del dispositivo generó un grupo heterogéneo especialmente en relación a las trayectorias militantes – referentes históricos de base junto a militantes “nuevos” – y a las trayectorias formativas previas tanto dentro como fuera del movimiento. El hecho de que haya sido el primer dispositivo sistemático de formación de base sumado a la inexistencia de trayectos consolidados de formación política seguramente operó en el acrecentamiento de dicha heterogeneidad.

La coordinación del dispositivo recayó en tres militantes mujeres de extracción universitaria y docentes tanto en los BP del MPLD como en el ámbito universitario quienes definieron la propuesta pedagógica considerando el componente de educación popular en la historia formativa del movimiento, las necesidades de profundización del debate táctico en el ciclo electoral y sus conocimientos previos de las características de

los militantes de base destinatarios. A partir de los relatos de las entrevistas, se puede afirmar que existía una demanda de formación en sentido estricto que se expresaba de modo inorgánico en frases tales como “necesito formación”, “¿qué puedo leer?”, “¿qué puedo estudiar?”. No obstante, la enunciación de dicha demanda no se tradujo en el planteo de contenidos, metodologías y formatos específicos por parte de la militancia de base – al menos mayoritariamente – sobre los cuales construir la propuesta, otorgándole protagonismo a la coordinación en las decisiones respecto al armado del dispositivo.

La modalidad adoptada consistió en la realización de tres semanas completas de formación en el horario de trabajo de las cuadrillas de 9 a 13, asumiendo el mismo grado de obligatoriedad. Si bien no se utilizó la denominación “escuela” para nombrar al dispositivo, el cumplir un horario de lunes a viernes, la obligatoriedad, el uso del espacio físico del BP “La Dignidad” y las similitudes de los cuadernillos con el manual escolar evocaban, sin duda, el espectro de la “forma-escuela”. A diferencia de la formación política asentada en la “forma-campamento” que implica un retiro de la cotidianidad, la rotación de los participantes puso de manifiesto la tensión entre formación política en sentido estricto y en sentido amplio ya planteada por los antecedentes investigativos: la militancia (las reuniones, las acciones directas) y el trabajo en las cuadrillas (la necesidad de garantizar un mínimo de compañeros para realizar el trabajo cotidiano, la responsabilidad por la cuadrilla en el caso de sus referentes) dificultaban la garantía de la continuidad de la asistencia a los encuentros.²⁰⁸

Los objetivos²⁰⁹ de los Encuentros de formación fueron la socialización de un conjunto de conocimientos teóricos y saberes prácticos, el aumento de la participación en las asambleas y plenarios para favorecer la discusión, la mejora de la militancia territorial por medio de la contribución a la capacidad de interpretar críticamente la realidad y el planteo de una mirada integral que trascienda la inscripción en el “barrio” de pertenencia. Es interesante señalar la imbricación entre política y pedagogía presente en estos objetivos dado que estos competen a metas pedagógicas pero, en igual sentido, remiten inmediatamente a la intencionalidad política que los guía, a la experiencia práctica de la vida cotidiana y la militancia.

En cuanto a los contenidos, la primera semana versó sobre una presentación general de conocimientos académico-disciplinares introductorios a una tradición marxista revisitada con anclaje latinoamericano. Durante la segunda semana se apuntó a conceptos que el MPLD utiliza cotidianamente para definirse a sí mismo y a sus prácticas políticas: poder, revolución, autonomía, Estado, hegemonía, poder popular, horizontalidad y multiplicidad. Estos conceptos fueron analizados en perspectiva histórica a partir de la reposición de un recorrido por una serie de revoluciones del siglo XX que permitía repensar la actualidad del MPLD y entender las continuidades de la lucha. Finalmente, la última semana buscó afianzar una mirada integral del movimiento por medio de la presentación de los distintos espacios prefigurativos que conforman el MPLD²¹⁰ en la CABA así como de la socialización de un conjunto de “saberes de la lucha” (la organización de una asamblea, la confección de volantes, estrategias de negociación con las autoridades estatales). El acceso a estos contenidos se encontraba mediado por diez cuadernillos elaborados y entregados a los participantes por la coordinación.

Una tensión que atravesó el dispositivo fue la compleja articulación entre una gran cantidad de contenidos “duros” para trabajar en un plazo limitado de tiempo y la adopción de una metodología enmarcada en la educación popular. Las dinámicas elegidas para abordar los contenidos descriptos fueron múltiples: se alternó el trabajo en grupos pequeños con los momentos de apertura, puesta en común y cierre en plenario, la lectura de textos con la oralidad del debate y la producción escrita a partir de disparadores (imágenes, palabras, textos), y la proyección de películas y videos con teatralizaciones, “clases magistrales” de invitados-especialistas y testimonios de invitados-militantes. La intención de las coordinadoras consistió en “...crear una metodología participativa, que estimule la investigación y el debate de las ideas, desafiando a los y las militantes a confrontarlas y a argumentar sus propios puntos de vista, mediante la fundamentación teórica” (Cuadernillo N. 1, 2012:4). Un aspecto destacado residió en la posibilidad de poner en juego la dimensión epistemológica asociada a la formación en cuanto a incentivar la creación colectiva de conocimiento – y no solo la recuperación, puesta en común y sistematización de saberes – por medio de ejercicios de producción escrita individual y colectiva.

La impronta “textual” de los Encuentros de formación política del MPLD – esto es, la centralidad de lo escrito – responde a distintos factores ya enunciados que le imprimieron este énfasis singular. Cabe mencionar la apuesta de la coordinación por la elaboración de un material específico para la formación y el gran volumen del mismo; el uso intensivo de estos cuadernillos como apoyatura de las actividades y de las intervenciones de los “invitados-especialistas” y aun de los invitados-militantes; la condición universitaria de las coordinadoras que remitía a lo textual; y, además, el fomento de la producción escrita de los participantes.

6.2. Las características del MNCI-Buenos Aires como movimiento popular

El MNCI-Buenos Aires es una organización con inserción territorial en Esteban Echeverría,²¹¹ Florencio Varela, Almirante Brown, el Delta de Tigre y la localidad de Maipú en la Provincia de Buenos Aires. Se encuadra a nivel nacional en el MNCI, a nivel latinoamericano en la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas (CLOC) y a nivel internacional en la Vía Campesina (VC). Esta pertenencia nacional, regional e internacional vuelve al MNCI-Buenos Aires un caso particular. Por una parte, la ubicación geográfica de sus territorios de más larga data poseen una clara raigambre urbana que se entronca con la historia y la tradición piquetera en el AMBA – habiendo sido parte del MTD-Esteban Echeverría entre los años 2001 y 2004 – de la cual conserva fuertes vínculos con organizaciones urbanas. Al mismo tiempo, su relación con el MOCASE-VC desde el año 2000 y su posterior participación en el MNCI le permite dialogar y llevar adelante principios propios de lo indígena-campesino así como reivindicar orígenes campesinos de sus militantes y recuperar los “saberes del campo” que estos portan desde sus lugares de procedencia.

Las formas de darse organización en los territorios del MNCI-Buenos Aires son principalmente tres: comedores y merenderos bajo el lema “somos merenderos, para dejar de serlo”,²¹² centros comunitarios pensados como un espacio común para el desarrollo de espacios-momentos de formación y asambleas, y emprendimientos productivos de tipo autogestivo-cooperativo.²¹³ Este énfasis en lo productivo se convierte en un aspecto distintivo del MNCI-Buenos Aires en el que confluyen el sello productivo fundacional de SER.CU.PO (antecedente del MNCI-Buenos Aires) en la década del ochenta a partir del desarrollo del mega-proyecto de almacenes comunitarios²¹⁴ y, adicionalmente, sus posteriores vinculaciones al mundo campesino-indígena del MNCI. La centralidad de lo productivo es causa del temprano acercamiento del MNCI-Buenos Aires a la CTEP.

Los principios del MNCI-Buenos Aires se encuentran constituidos por la reforma agraria integral popular y la soberanía alimentaria, retomados del MNCI, que colocan a lo productivo en un horizonte político más amplio. En cuanto a la primera – resumida en la consigna “somos tierra para alimentar a los pueblos” – se comprende como el derecho a la vida con dignidad y justicia social. En este sentido, la reforma agraria no equivale al mero reparto de tierras por parte del Estado sino a la democracia y autodeterminación sobre la forma de producir, asentarse y relacionarse con el territorio (Falta Menos N.2, 2011). No es menor la idea de integralidad: desde el MNCI, se asocia lo integral a la conquista de esa reforma en todos los aspectos de la vida (económico, político y cultural). Asimismo, podría leerse en dicha integralidad el involucramiento tanto del campo como de la ciudad en un proyecto que relaciona el “rancho campesino” con la “barriada popular”. De lo anterior se desprende una impronta particular de lo popular en el MNCI en tanto, a diferencia de los otros casos de estudio, lo popular no se juega solo en términos sectoriales sino en clave de la diversidad expresada en la convivencia de lo campesino, lo indígena y las periferias de las ciudades. Desde esta perspectiva, el problema de la tierra no es atribuible exclusivamente al mundo rural dado que las dificultades para la subsistencia y la escasez de agua aúnan el monte santiagueño con el AMBA.

Por su parte, la soberanía alimentaria involucra el acceso suficiente al alimento y la preocupación por las formas de producción, las lógicas de distribución y el respeto a las culturas comunitarias. Esto implica desde el cuidado de una producción agroecológica y el fomento del comercio justo hasta un trabajo sin explotación y con condiciones dignas (Falta Menos N.2, 2011). Por lo tanto, reforma agraria integral popular y soberanía alimentaria trascienden las luchas ambientales o productivas, siendo postulados profundamente políticos. A punto tal que se sostiene desde el MNCI que “la reforma agraria es nuestra revolución”.²¹⁵ El modelo agroindustrial “de las topadoras y el desmonte, el de los desalojos a las familias instaladas ancestralmente, el de las monótonas y lineales filas de plantas genéticamente modificadas...” (Falta Menos N.2, 2011:11) se presenta como un significante que condensa la oposición a la extranjerización, la explotación, la expulsión de las tierras, el avasallamiento de la dignidad del pueblo, el capitalismo como sistema de muerte, las multinacionales y, desde el 2008, también la Mesa de Enlace y Clarín.

A estos dos principios de acción se agrega el postulado de la “vuelta al campo” en el MNCI-Buenos Aires resultado del diálogo entre lo indígena-campesino y lo urbano. Un sentido literal de dicho postulado queda condensado en los militantes que deciden irse a vivir a los territorios de alguna organización del campo del encuadre nacional o participar de experiencias de vuelta al campo en el ámbito del AMBA o la Provincia de Buenos Aires – quizás un “campo más cercano y aprehensible” – como es el caso de Florencio Varela o Maipú. Un sentido figurado de la vuelta al campo remite a la posibilidad de “ser y sentirse campesino” en las periferias de las ciudades, recuperando las formas de producción de la agricultura familiar en los emprendimientos productivos vinculados a los centros comunitarios y rescatando los saberes y valores campesinos, del monte, de campo adentro en esas prácticas. Para el MNCI-Buenos Aires, este rescate se encuentra mediado por los desplazamientos migratorios hacia el AMBA que favorecen la familiaridad de la militancia con las consignas de la reforma agraria integral, la soberanía alimentaria y la vuelta al campo.

Siguiendo el diagnóstico del MNCI, luego de la crisis del 2001, “... los movimientos sociales no estuvimos en condiciones de resolver la cuestión del Estado en el corto plazo” (Falta Menos N.2, 2011:22). Esta falta de resolución del dilema de la estatalidad se tradujo en un posicionamiento de autonomía respecto al Estado considerado liberal²¹⁶ y garante del capitalismo, propio de su inscripción primera en la “izquierda independiente”. En el año 2011, en las postrimerías del “ciclo territorial”, se produjo un viraje del MNCI respecto al gobierno kirchnerista al comenzar a reivindicarlo como progresista y popular; giro que, empero, no redundó en un cambio de posicionamiento respecto a los gobiernos provinciales.²¹⁷ Como señala un entrevistado, “nos llevó mucho asumir que el kirchnerismo se transformaba en un proceso interesante en Latinoamérica y en la Argentina. Nos llevó muchos debates también y nos llevó mucho tiempo, muchas discusiones”.²¹⁸ La no extrapolación lineal del carácter burgués y liberal del Estado al gobierno situaba a este último en un conjunto de “contradicciones” que debían ser aprovechadas y profundizadas por los movimientos sociales. A modo de ejemplo, el editorial de la Revista Falta Menos N.3 propone “...volver al clásico esquema de la relación entre Estado burgués, gobierno progresista y proyecto popular” (2011:3). En este sentido, se resaltaban las políticas sociales y de derechos humanos del gobierno nacional y la confrontación abierta con ciertas fracciones del capital como las multinacionales del campo y los medios de comunicación; y, a su vez, se señalaban los límites del gobierno para revertir el modelo de agronegocios y avanzar hacia una ruptura con el capitalismo.

A medida que avanzaba el ciclo electoral, la creación de frentes de masas urbano-rurales para dar una pelea “por lo que falta” (Revista Falta Menos N.5, 2013) se consideró una herramienta adecuada para la consecución del socialismo como proyecto nacional y latinoamericano. Este diagnóstico partía de un análisis de la coyuntura latinoamericana realizado en el marco de la CLOC respecto a la posibilidad de retorno de la derecha y la necesidad de profundizar los proyectos progresistas de la región. La política frentista derivó en el acercamiento del MNCI a organizaciones kirchneristas y, particularmente, su constitución como parte del Frente Agrario del Movimiento Evita. A partir de allí, el MNCI disputó recursos y políticas públicas en favor de la agricultura

campesina, indígena y familiar en distintos ministerios nacionales, incorporó técnicos-militantes al Estado y buscó “hacer su política desde adentro” en las contradicciones del Ministerio de Agricultura, Pesca y Ganadería desde donde se impulsó el armado y aprobación de la Ley de Semillas en el año 2014. De allí las múltiples identidades que el MNCI-Buenos Aires reconoce como propias hacia el final del ciclo electoral: “Ahora somos MNCI, somos CTEP, somos Movimiento Evita”.²¹⁹

6.2.1. La concepción de formación

Al igual que en el caso del MDS, la formación del MNCI-Buenos Aires se enmarca en la centralidad de la historia formativa del encuadre nacional del MNCI y también de algunas organizaciones que lo integran como el MOCASE-VC y SER.CU.PO con un potente recorrido formativo previo a la conformación del MNCI. En los documentos del MNCI, se plantea explícitamente como sustento teórico-práctico de su apuesta pedagógica a la educación popular de Paulo Freire, las concepciones de Antonio Gramsci, Antón Makarenko y Luis Iglesias, experiencias y elaboraciones teóricas del MST, los BP y la Vía Campesina así como un cúmulo de reflexiones sobre las propias prácticas formativas del MNCI elaboradas por el Área nacional de formación (MNCI, 2012). No es menor que se aludan como antecedentes tanto a referentes de la teoría pedagógica como a movimientos populares en su calidad de “pedagogos”, evidenciando la puesta en diálogo y retroalimentación entre teoría y práctica. Si bien se recepciona y adhiere a esta profusa tradición de educación popular, en los entrevistados se insiste en la necesidad de hallar “nuestra forma de educación popular”²²⁰ que implica una adaptación y una recreación de la educación popular desde la experiencia particular de las organizaciones del MNCI.

La formación es concebida alternativamente como “palanca del cambio”, “herramienta liberadora” y “manera de lograr una verdadera democracia de base”. En consecuencia, aparece un sentido de la formación estrechamente asociado a la práctica, a la construcción política, a la organización y a la direccionalidad política de la acción colectiva en vistas a la transformación social con un pueblo protagonista. En los términos del MNCI, “Entendemos la formación como un proceso sistemático e intencionado de comprensión de la práctica social para transformarla de manera consciente, en función de procesos organizativos concretos y en la perspectiva de la construcción del proyecto histórico” (2010:3). Esta acepción de formación convive con otra vinculada particularmente a la posibilidad de acceso al derecho a la educación – a la educación formal – a menudo negado al sujeto campesino, indígena y de las barriadas pobres. Aquí la formación adquiere un sentido específico como derecho social a la educación que resulta muy presente en los discursos de los materiales de formación y que interpela directamente al Estado en su rol de garante.

Al igual que en los otros casos en estudio, el MNCI-Buenos Aires parte de la concepción del movimiento como totalidad formativa, en tanto la formación implica “todos los procesos intencionados política y pedagógicamente para la reflexión, el análisis crítico y la formación de seres socio históricos contextualizados” (MNCI,

2012:34). Si bien toda la práctica militante es considerada formativa, en reiteradas conversaciones informales, se planteó una particular inquietud del MNCI-Buenos Aires por el carácter pedagógico que reconocen en las prácticas de trabajo productivo. Este interés por el principio formativo del trabajo – las relaciones entre trabajo y pedagogía – se encuentra en línea con el armado y consolidación de emprendimientos productivos de tipo autogestivo-cooperativo como forma de construcción política de la organización.

6.2.2. El dispositivo pedagógico de formación política analizado: la impronta “narrativa-experiencial” de la Escuela de la Memoria Histórica del año 2014

El MNCI-Buenos Aires se inscribe en una dinámica formativa multiescalar que combina formaciones centralizadas a cargo del Área nacional de formación del MNCI y formaciones regionales impulsadas por la CLOC como la Escuela de formación política para militantes de base del Cono Sur. En este sentido, la formación en el MNCI-Buenos Aires no puede ser escindida de la formación en el MNCI debido a los altos grados de organicidad entre encuadre nacional y organización de base y la estrecha cooperación pedagógica. En efecto, el MNCI-Buenos Aires no cuenta con dispositivos de formación política en sentido estricto propios.²²¹ A nivel nacional, participa del Campamento Latinoamericano de Jóvenes, la EMH y la Escuela de Formación Política que delinean trayectos formativos o “caminos”²²² por los cuales circulan militantes de todas las organizaciones integrantes del MNCI. La idea de caminos podría interpretarse en un primer sentido como gradualidad. La EMH es presentada, en ese esquema, como la primera instancia de “salida del territorio” para los militantes de base “compañeros de los barrios” y, solo quienes poseen un recorrido previo en el movimiento de pertenencia, acceden a la Escuela de Formación Política; en algunos casos, especialmente para los jóvenes, el Campamento Latinoamericano puede anteceder a la EMH.²²³ Por otro lado, la idea de “caminos” se vincula a las rutas y los viajes transitados por los militantes dado que las instancias nacionales de formación rotan en los distintos territorios del MNCI, otorgándole a los dispositivos una marcada situacionalidad.

La EMH desarrollada del 12 al 19 de julio del año 2014 en la UNICAM Suri – ubicada en Ojo de Agua, Santiago del Estero – constituyó la décima edición del dispositivo creado en el año 2004 en el marco del MNCI.²²⁴ El MNCI-Buenos Aires participó en la planificación de la misma desde su presencia en el Área nacional de formación y mediante el envío de militantes. En la génesis de la EMH se halla la necesidad de conformar un espacio nacional entre organizaciones del campo y la ciudad para la reconstrucción de la memoria individual y colectiva y el rescate de los militantes en su condición de sujetos históricos capaces de transformar la realidad (MNCI, 2010). La intencionalidad pedagógica de la EMH se plasmó en el lema adoptado desde el año 2012: “Escuela: necesidad de aprendizaje, Memoria: construcción colectiva, Histórica: pasado, presente y futuro”.

Los ciento cincuenta asistentes a la EMH pueden ser clasificados en tres grupos. Un primer grupo se compuso de militantes de base de las organizaciones del MNCI sumado a integrantes del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) y la CTEP-Tucumán,

invitados a la formación. Aquí militante de base posee una doble valencia al corresponderse a militantes “compañeros de los barrios” o “compañeros de las comunidades” que, al mismo tiempo, se habían incorporado recientemente a las organizaciones (militantes “nuevos”).²²⁵ De todos modos, este doble criterio no fue excluyente en tanto se convocó también a militantes de base – en el primer sentido – con cierta trayectoria para que aportaran su testimonio o fueran coordinadores de los grupos de discusión. Una particularidad observada residió en la masividad de la presencia de jóvenes – desde los 14 años, pero fundamentalmente entre 20 y 25 – que colocó en el centro de la escena la cuestión intergeneracional en una escuela dedicada a tematizar la historia. Un segundo grupo de destinatarios estuvo conformado por niños y niñas – hijos de los militantes presentes – que participaron de la Escuelita de la Memoria Histórica²²⁶ desarrollada en paralelo a la EMH. Finalmente, concurrieron jóvenes universitarios integrantes de las Brigadas de Escolarización Monte Adentro del MOCASE-VC con tareas de coordinación de los grupos de discusión, o bien asumiendo la sistematización de la experiencia. La coordinación de la EMH recayó en integrantes del Área nacional de formación del MNCI caracterizada por su federalismo, la juventud de sus miembros y la condición de dirigentes de base de algunos de ellos.

Los objetivos de la EMH apuntaron a “1) construir un espacio nacional de formación para reflexionar sobre la historia personal y colectiva de quienes forman las comunidades de base del MNCI; 2) promover un proceso de formación común de mediano y largo plazo, que fortalezca las capacidades existentes para el desempeño de los sujetos como protagonistas de su historia; 3) alcanzar un vínculo más estrecho en los sujetos que conforman el MNCI y apropiarse de contenidos comunes en la construcción política; 4) fortalecer un equipo de formadores que dé continuidad a la experiencia que se está desarrollando” (MNCI, 2010:79). Para el MNCI-Buenos Aires, la EMH vislumbró un objetivo adicional relacionado con la identificación de los militantes de las barriadas populares del AMBA con la cuestión campesino-indígena y los principios de lucha de la organización también asociados a lo indígena-campesino.

La forma-campamento convirtió a la EMH en un espacio-momento formativo total – un “ecosistema formativo” – dado que los procesos de enseñanza y aprendizaje también discurrieron “fuera de los espacios más formales” (si bien también pensados como formativos desde la coordinación). Se entabló así una ruptura total con la cotidianidad de las prácticas productivas y políticas en base a una experiencia de convivencia que requirió garantizar los términos del sostenimiento material de esa nueva cotidianidad construida a partir del armado de grupos de trabajo encargados de distintas actividades (como comidas y limpieza, entre otras). Recuperando los registros de observación, la forma-campamento no se sitúa en las antípodas de la forma-escuela, más bien debería concebirse como “una escuela dentro de un campamento”. En efecto, el significativo escuela aparece en la denominación de la experiencia, en una universidad como espacio de su desarrollo y en la observación de cierta diferenciación entre momentos de trabajo dentro y fuera del “salón”. No obstante, la metodología de la EMH provocaba que los límites entre lo intramuros (el salón, el aula, la escuela) y lo extramuros (el aire libre, el

monte, el campamento) se tornaran lábiles. El cumplimiento de las consignas se realizó tanto en el salón como al aire libre, algunas actividades requerían buscar en el monte elementos para trabajar (confección de maquetas) y se contempló una visita a comunidades, siendo específicamente intramuros los momentos de “encaminamientos” de tareas y consignas, las puestas en común y la evaluación.²²⁷

Es dable señalar que la EMH no se estructuró en función de contenidos conceptuales “duros” sino que la experiencia personal, comunitaria y organizativa devino contenido, abordada desde nudos problemáticos como la historia, el trabajo de base, la militancia, la coyuntura nacional y local y los principios y luchas del MNCI. La historia operó como eje transversal y metodología de la EMH, entendida desde una concepción abierta donde el presente se explicaba desde el pasado y también se construía futuro en el presente de las prácticas político-pedagógicas. Tal como apuntó un entrevistado: “se debe utilizar la historia como un memorial que remonta al pasado, pero también al futuro porque la historia no es solo el pasado, la memoria no es solo el pasado, es también el futuro. Memorizar el futuro significa memorizar los sueños, las utopías y hasta los paradigmas que tenían los pueblos originarios”.²²⁸

Para el abordaje de la experiencia histórica postulada como contenido no se recurrió a materiales escritos, siendo la oralidad una nota distintiva del dispositivo. Lo escrito cumplía una función en el registro de la síntesis de los grupos de discusión o lo discutido en los plenarios con fines de sistematización. Esta inversión del predominio de lo escrito sobre lo oral se relaciona con el énfasis “sensibilizador”²²⁹ de la EMH que, según su coordinación, ofrece la posibilidad de un conocimiento más profundo de los militantes sobre sí mismos, sobre los demás compañeros y sobre la realidad. De este modo, lo sensibilizador se impuso sobre lo conceptual, dejando los materiales escritos y los análisis más esquematizados para la Escuela de Formación Política que representa “un paso más” dentro del trayecto formativo del MNCI.

La metodología se presentó como un elemento novedoso del dispositivo asentada sobre dos aspectos: el tránsito de los destinatarios por tres momentos de reflexión personal, comunitario y organizativo y el uso diario de la mística. En cuanto al primer aspecto, el momento personal invitó a los militantes a identificar y situar los acontecimientos que marcaron sus historias personales en la historia del país, dando su “testimonio” en grupos de tres militantes, luego diez y finalmente en el plenario donde se construyó una línea histórica de la Argentina en base a las intervenciones informadas en las historias personales.²³⁰ El momento comunitario apuntó a posicionar el momento personal en el contexto del territorio y sus conflictos y a rescatar el trabajo de base en los barrios y comunidades. Por último, el momento organizativo vinculó a la comunidad con el proceso político de construcción de organización mediante la tematización de la experiencia de militancia, el análisis de la coyuntura y la puesta en común de los principios organizativos y las luchas del MNCI. Las dinámicas elegidas alternaron trabajo en grupos de discusión y reflexión, plenarios de puesta en común y síntesis,

testimonios de militantes, feria comunitaria de productos llamada “galería de las organizaciones”, visita a comunidades locales cercanas, armado de maquetas representativas de las comunidades visitadas, noche cultural y evaluación.

Asimismo, las místicas estuvieron presentes durante toda la formación en su condición de “místicas planificadas” de bienvenida, levantada diaria, al inicio de cada uno de los tres momentos de la metodología y mística de cierre a cargo de la Escuelita de la Memoria Histórica. Estos espacios-momentos eran armados por los grupos de trabajo – como una más de las actividades de sostenimiento de la cotidianidad – con apoyo de coordinadores encargados de la mística y la recreación. Asimismo, se observaron “místicas espontáneas” en torno a la emotividad de los testimonios, los gritos de orden del tipo “Alerta, alerta... alerta, alerta, alerta que camina la lucha campesina por América Latina”, los nombres de guerra elegidos para denominar a los grupos de trabajo y las guitarreadas por las noches.

La caracterización de la impronta del dispositivo de la EMH como “narrativa-experiencial” reside en la decisión metodológica de la coordinación de partir de las experiencias de los militantes – propia de la educación popular – pero sin apostar a “traducir” esas intervenciones en conceptos o abordajes teóricos. De allí la centralidad de lo narrativo materializado en la primacía de la oralidad en la formación que tuvo en la figura de los testimonios su ejemplo más vívido, pero asimismo en la ausencia de materiales escritos de apoyatura a la formación. Adicionalmente, el carácter experiencial se vinculó no solo al gesto de traer al espacio-momento de formación las experiencias personales, comunitarias y organizativas sino también a la puesta en juego de una nueva experiencia total – de cuerpo y mente – en relación a la visita a las comunidades, la participación en místicas planificadas y espontáneas y la noche cultural; y, en general, al aspecto convivencial de la forma-campamento.

6.3. Las características del MDS como movimiento popular

El MDS constituye una organización territorial definida como anticapitalista, antiimperialista y antipatriarcal, emplazada en los barrios de Barracas (Villa 21-24), Constitución, La Boca, Pompeya, San Telmo y Villa Soldati de la CABA y la zona sur del Conurbano Bonaerense (Dock Sud, Valentín Alsina y Villa Itatí, entre otros). Se encuentra conformada por los frentes territorial, estudiantil y sindical sumado a las “cooperativas sin patrón” de herrería, carpintería, serigrafía y un Polo Textil, el espacio de Mujeres Luchadoras Latinoamericanas, el BP Darío Santillán, la Radio FM Che Barracas 99.7, el Club Popular “El Dari” para niños y jóvenes, las apuestas electorales de la Lista Roja en la villa 21-24 (Barracas) y, desde fines del año 2014, la herramienta político-electoral Pueblo en Marcha. El MDS integra la regional Capital²³¹ del FPDS, siendo el movimiento más grande de esa regional y uno de los más importantes del FPDS a nivel nacional.

Desde su creación en el año 2002, el MDS formó parte de los MTDs nucleados en los sucesivos encuadres nacionales de la CTD-AV, el MTD-AV y posteriormente el FPDS. Luego de la ruptura del FPDS, el MDS integró el armado del FPDS “a secas”. Una de las

notas históricas distintivas del FPDS – extrapolable al MDS – radica en ser un “menjunje”²³² de distintas tradiciones revolucionarias presentes en la Argentina. Esta convivencia de posicionamientos político-ideológicos diversos y la imposibilidad de fijación a una identidad preexistente se resumieron en la categoría de “santillanismo”²³³ en una aproximación nativa a una definición de la ideología del movimiento. Así, el santillanismo expresa la síntesis abierta del acumulado político-ideológico presente en el FPDS que se remonta más allá de la etapa piquetera hasta la resistencia peronista. En el caso particular del MDS, la matriz ideológica se encuentra cercana al peronismo de base revolucionario de la década del setenta debido, en parte, a la trayectoria militante de sus referentes históricos.²³⁴

Resulta interesante analizar el componente multisectorial del MDS en perspectiva histórica. La multisectorialidad fue un principio y un componente que acompañó al FPDS desde su surgimiento en el año 2004. Desde su perspectiva, el proceso de fragmentación producto del modelo neoliberal no permitía considerar al pueblo como un ente monolítico sino como un “sujeto plural”. De allí la apuesta fundacional por una alianza de las clases dominadas que integrara a obreros, desocupados, campesinos, estudiantes, intelectuales y clase media (Cuadernillo de Formación Política del MDS, 2015). Ahora bien, tal como fue mencionado en el capítulo 2, el componente multisectorial potencia así como tensiona las prácticas políticas de las organizaciones.²³⁵ La ruptura del FPDS es leída desde el MDS en clave multisectorial como resultado del “copamiento de las estructuras y la conducción” por parte del sector estudiantil que relegó al frente territorial a un rol de “oyente”.²³⁶ Esto es, el reconocimiento de una atribución desigual de peso estratégico a los distintos sectores que componían el FPDS en términos de sus posibilidades de generar acumulación política en detrimento del frente territorial.

La salida de gran parte del sector estudiantil del MDS, como consecuencia de la fractura del FPDS, se tradujo en el más reciente énfasis del MDS en el frente territorial con un sujeto más específico y menos multisectorial. Si bien no se propone como una clausura de la anterior convivencia multisectorial, se intenta recuperar ese sujeto plural desde un lugar distinto que evite reeditar las tensiones internas mencionadas. En efecto, una entrevistada reconoce el mote de “basista” adjudicado al MDS por ciertas organizaciones del campo popular y lo justifica como una respuesta – asumida como problemática por la propia militante – a la anterior hegemonía estudiantil en el FPDS: “Lo que pasa es que cuando vos querés poner anticuerpos, a veces te equivocás, porque te pasás para el otro lado”.²³⁷

En cuanto a los principios ideológicos del MDS, cabe recuperar tres que estuvieron presentes desde los inicios del FPDS leídos desde las aproximaciones del FPDS “a secas” y el MDS durante el ciclo electoral. Estas son: poder popular, democracia de base y socialismo desde abajo. El poder popular se concibe en un doble carácter como medio y como finalidad de la lucha revolucionaria. Es medio de lucha y lógica organizativa en tanto prefigura “ya desde ahora” el socialismo en un conjunto de formas de autoorganización que conforman una institucionalidad de nuevo tipo. Asimismo, resulta

finalidad estratégica en la lucha por el socialismo desde abajo al colocar la micropolítica prefigurativa en el campo más amplio de la vocación hegemónica, combatiendo el riesgo de “quedarse en la micropolítica”²³⁸ (en lo social, en lo reivindicativo). En este sentido, el poder popular opera como proyección del poder de los de abajo en la sociedad y como incremento de la capacidad para incidir en la realidad y apropiarse de espacios de la vida social cada vez mayores (Cartilla Taller Estado y Poder Popular del FPDS, 2014).

El poder popular se articula con el principio de la democracia de base en su condición de reaseguro estratégico contra las deformaciones burocráticas o reformistas que caracterizaron a los proyectos socialistas del siglo XX. La democracia de base es significada como el ejercicio de instancias assemblearias, la rotación de mandatos, el respeto de los acuerdos orgánicos, el impulso a una cultura de debate entre iguales y el acceso a la información y la formación con el fin de disponer los “anticuerpos” orgánicos que eviten la conversión de los referentes en una casta burocrática independiente (Cartilla Taller Estado y Poder Popular, 2014). Por lo tanto, no hay poder popular sin participación directa del pueblo en procesos de democracia de base y no hay democracia de base sin formación política. De allí la centralidad histórica asumida por la formación de la militancia de todos los niveles en el marco del MTD-AV y el FPDS, explicitada en el capítulo anterior.

La reelaboración más interesante del FPDS – iniciada aún antes de la ruptura – residió en los deslizamientos en torno a la noción de socialismo desde abajo como marco estratégico-programático. Aquí influyeron una serie de factores que nutrieron un balance según el cual “no es posible hacer política socialista puramente desde abajo” (Cuadernillo de Formación Política del MDS, 2015: 207) ni la revolución equivaldría a un salto cuantitativo en la acumulación de poder popular. Por un lado, la referencia al caso bolivariano aportó una nueva “hipótesis estratégica” revolucionaria²³⁹ – distinta al modelo insurreccional clásico y al modelo zapatista con influencia en el ciclo resistencialista – basada en la combinación virtuosa entre gobierno popular desde arriba y movimiento popular traccionando desde abajo. Por otro lado, la lectura respecto a un “techo de la izquierda independiente” (Longa, 2013) coadyuvó a reconsiderar la disputa electoral como un capítulo más de la lucha política que podría contribuir a potenciar la construcción de base. Un tercer factor se asoció al reconocimiento de la capacidad hegemónica de articulación de distintos elementos – inclusive populares – por parte del kirchnerismo. Este balance, que tendría sus implicancias más concretas en la participación en las elecciones del 2015 por parte del MDS, se tradujo en la resignificación del vínculo entre Estado y poder popular en términos de una dialéctica que combinaba la disputa parlamentaria con las luchas callejeras sostenidas en la creación de poder popular desde abajo.

Durante el ciclo electoral, el kirchnerismo fue presentado como parte de un “Estado capitalista ampliado y hegemónico” (Cartilla Taller Estado y Poder Popular del FPDS, 2014) que operaba por medio de la combinatoria de coerción y legitimación en el plano ideológico y material. La valoración de políticas públicas como la Ley de Medios, la Asignación Universal por Hijo, el Matrimonio Igualitario y los juicios contra los crímenes de lesa humanidad corrió a la par de la caracterización del gobierno como “... un

proyecto neo-desarrollista asentado en el extractivismo, la sojización y la precarización laboral que jamás podrá expresar un proyecto de transformación profunda para nuestro pueblo” (Cuadernillo de Formación Política, 2015: 195). Este posicionamiento del FPDS se replicó en el MDS a pesar de su fuerte reivindicación de la tradición del peronismo revolucionario, de la cual el kirchnerismo se consideraba también heredero, evidenciando una clara disputa por los significantes y la identidad peronistas en las clases populares.

6.3.1. La concepción de formación

La formación en el MDS se entronca con la profusa historia pedagógica del FPDS en tanto continuación de las tempranas experiencias de educación popular llevadas adelante por los MTDs de la zona sur del Conurbano Bonaerense, la “cooperación pedagógica” en los grupos de afinidad del MTD-AV y los intercambios formativos con el mundo campesino (el MOCASE-VC y el MST). La importancia adjudicada a la “formación popular” para la participación consciente y democrática en los MTDs aparece como una herencia presente. Para el FPDS y el MDS, la formación constituye uno de sus principios organizativos, íntimamente enlazado con la democracia de base, dado que la formación de la militancia contribuye a la toma de la palabra, la participación de todos los militantes en las decisiones estratégicas y la creación de una cultura política del debate, el diálogo y la discusión en pie de igualdad que evite la formación de vanguardias que reproduzcan la escisión dirigentes-dirigidos (Cartilla del Taller Estado y Poder Popular, 2014).

Las referencias pedagógicas que circulan en los discursos y los materiales de formación del MDS – y del FPDS “a secas” – remiten a Paulo Freire, al MST e incluso a la teología de la liberación de Camilo Torres Restrepo. Adicionalmente, la experiencia transitada en los Campamentos de Géneros del FPDS informa las concepciones acerca de la formación en el despliegue de pedagogías y epistemologías feministas que revalorizan el conocimiento cotidiano y la experiencia. En esta combinatoria de fuentes canónicas de la educación popular con otras menos centrales, pedagogías feministas y reelaboraciones realizadas por movimientos populares contemporáneos se observa otra de las herencias de la historia formativa de los MTDs en cuanto a una recepción crítica de la educación popular.²⁴⁰ En esta línea, se identifica un gesto de rescate de los sentidos de la educación popular freireana a contrapelo de la “moda de la educación popular” que entienden la vacía de contenido y sustento teórico-práctico por medio de la selección arbitraria de ciertas frases aisladas de Freire (Mitos y verdades sobre la educación popular, 2013).

La educación popular es concebida como “eje del proyecto político-pedagógico” que apunta a la auto-organización colectiva para la construcción de poder popular en un proyecto emancipador más amplio de lucha por el cambio social. Asimismo, aparece abordada como “estrategia política” para la liberación y para el fortalecimiento de las prácticas políticas. Al igual que en el MPLD, se asume la politicidad de las prácticas pedagógicas (de los espacios-momentos intencionalmente formativos) y a la educación popular como parte de la gestación del poder popular. El MDS reconoce el carácter

pedagógico de la organización y la lucha así como la imposibilidad de escindir formación y organización, tal como sostiene un entrevistado: "... la forma de pensar a la formación como forma organizativa y también de pensar la organización como formación, de no escindirlo".²⁴¹ En este sentido, si bien la formación no puede ni debe resolver la dirección política de la organización, no hay cambio social posible que pueda prescindir de las prácticas pedagógicas (Cartilla Campamento de Formación del FPDS, 2014).

6.3.2. El dispositivo pedagógico de formación política analizado: la impronta de "convite intergeneracional" de la Escuelita de formación política del año 2015

Las reconfiguraciones producidas por la ruptura del FPDS tuvieron su correlato directo en el MDS. A partir de 2013, y quizás en consonancia con el carácter más territorial del FPDS "a secas", el MDS creó un Área de formación de base – aún en construcción para el año 2015 – con la conformación de una orgánica, el armado de trayectos formativos que organizaran y consolidaran las actividades de formación que ya se venían realizando de modo disperso y la asignación de responsables que hasta ese momento no habían desempeñado tareas de coordinación pedagógica. Este último aspecto es presentado como una obligación del contexto debido a la ida de gran parte del sector estudiantil e intelectual. En este marco, la Escuelita de formación política del MDS surgió meses antes de la ruptura del FPDS en el año 2012 con el ambicioso objetivo de iniciar un proceso de formación de dirigentes de base en la búsqueda por fortalecer el frente territorial que revirtiera su rol de "oyente".

La Escuelita se inscribió en el armado de una suerte de gradualidad en la formación política de base. Los nuevos militantes "compañeros de los barrios" que se acercan al MDS comienzan su trayecto formativo por los talleres de los "núcleos de base" que constituyen cuatro o cinco encuentros introductorios al movimiento, sus definiciones político-ideológicas, la figura de Darío Santillán y la identificación del "ellos y nosotros".²⁴² Estos talleres son coordinados por militantes "compañeros de los barrios" que ya transitaban esa formación y participaron del taller de formación de formadores de base. La Escuelita es comprendida, entonces, como "un pasito más en la formación".²⁴³ Algunos militantes de base pueden continuar su trayecto participando de formaciones organizadas desde el Área nacional del FPDS o de los cursos de la ENFF del MST.²⁴⁴

La cuarta edición de la Escuelita de formación política se desarrolló entre los meses de marzo y octubre del año 2015 en el local del MDS del barrio de Constitución de la CABA. Se estructuró en base a encuentros semanales realizados los días viernes de 8.30 a 12.30 durante veintisiete semanas consecutivas (con excepción de las vacaciones de invierno). A este dispositivo fueron convocados quince militantes, no obstante diez de ellos pudieron sostener el espacio hasta su finalización. Aquí aparece nuevamente la tensión, observada en el MPLD, entre formación política en sentido amplio y en sentido estricto como una de las causas posibles de la imposibilidad de sostener la Escuelita.²⁴⁵

La Escuelita estaba dirigida especialmente a militantes “compañeros de los barrios” integrantes de las cooperativas de producción y las cuadrillas de limpieza y barrido del MDS que hubieran demandado formarse y/o estuvieran en un proceso de asunción de nuevas responsabilidades.²⁴⁶ En su mayoría, contaban con cierta trayectoria militante previa en el movimiento. Ahora bien, un segundo sentido de militante de base como “compañero nuevo” – o militante “que recién está empezando y sin un perfil de militante más formado”²⁴⁷ – se observó en una estudiante universitaria que se había incorporado recientemente al MDS y que se desempeñaba como cooperativista de la herrería y como docente del BP Darío Santillán. Asimismo, dos militantes de extracción estudiantil cumplieron un rol de “apoyo a la formación” que se solapaba – por momentos – con el de destinatarios: una militante fue mandatada por el espacio de Mujeres del MDS para reforzar el tratamiento de la cuestión de género en la Escuelita y el otro militante se propuso “dar una mano” a la coordinación y pasar por esta instancia pedagógica propia del trayecto formativo para los militantes de base “compañeros de los barrios”. Por su parte, la coordinación del dispositivo estuvo centralizada en una dirigente de base, militante del Peronismo de base y las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP) de la década del setenta y fundadora del MDS, quien no había asumido responsabilidades de formación hasta el año 2012.

De la composición de los participantes de la formación, se desprende una de las cuestiones más interesantes del dispositivo referida a la presencia de militantes con una marcada heterogeneidad en relación a las generaciones políticas, las nacionalidades, las clases sociales, las trayectorias formativas y laborales. Empero, esta heterogeneidad no reprodujo linealmente los roles “esperables” asociados a la división entre trabajo manual e intelectual: la coordinadora no era universitaria ni de clase media, algunos destinatarios eran universitarios y de clase media y una destinataria era simultáneamente cooperativista y profesora del BP. Estos corrimientos de lo esperable constituyen un síntoma de la preeminencia del frente territorial en el MDS y de la reasignación del lugar de los intelectuales en la formación y en el movimiento en general.

Si se considera que la forma también es formativa, la Escuelita evocó a la forma-escuela a partir de traer a escena un conjunto de elementos: la obligatoriedad de la asistencia dado que el horario de la Escuelita coincidía con el trabajo en las cuadrillas y cooperativas, el aula del BP Darío Santillán como espacio de encuentro (con su pizarrón, sus láminas), la anualidad de la formación, la presencia de materiales escritos con altos grados de sistematización y la centralidad de la figura de la coordinadora. Cabe notar que la denominación “Escuelita” no se encuentra en la génesis del dispositivo, siendo un nombre asignado por los militantes que se iban formando para diferenciar este espacio continuado en el tiempo respecto a otros talleres aislados. No obstante, la forma-escuela se enlazó con cierto aspecto convivencial de la forma-campamento en la preparación y compartida del desayuno y el almuerzo.²⁴⁸ En estos espacios-momentos “que también son formativos” dentro del dispositivo se producían intercambios y se afianzaban vínculos personales, se saldaban aspectos organizativos para futuras acciones de lucha, se planteaban dudas y se reafirmaban contenidos.

Los objetivos de la Escuelita pueden ser clasificados en tres tipos. Un primer objetivo político-organizativo vinculado al fortalecimiento de las prácticas políticas cotidianas del MDS en términos de “brindarles herramientas” a los militantes para la construcción en los barrios y la integración consciente a los debates políticos. Un objetivo ético enfocado en la gestación y multiplicación de los valores militantes – la impronta de la “pedagogía del ejemplo” del FPDS retomada por el MDS – a partir del armado conjunto y el cumplimiento de acuerdos, la solidaridad entre compañeros y la delegación de responsabilidades. Y, finalmente, un tercer objetivo partía del reconocimiento de las múltiples nacionalidades que conformaban el sujeto político pueblo y erigía al dispositivo en espacio de socialización de las distintas historias latinoamericanas y de aprendizaje de la historia argentina por parte de los militantes extranjeros, aprendizaje necesario para comprender cabalmente los presupuestos político-ideológicos del MDS.

La formación estuvo claramente dividida en dos núcleos temáticos. Los primeros nueve encuentros se dedicaron a conocimientos teóricos introductorios al marxismo-leninismo, mientras que los restantes diecisiete encuentros se abocaron a la historia del pueblo argentino desde la conquista de América hasta la década del noventa con la intención de identificar a los dominadores y dominados (“el pueblo”) en cada etapa. Estos contenidos fueron presentados desde dos fuentes: la transmisión de una memoria histórica y de lucha en “primera persona” por parte de la coordinadora se yuxtapuso a los conocimientos académico-disciplinares. En cuanto a esta segunda fuente, se trabajó el libro de divulgación de teoría marxista “¿Qué es la sociedad?” de Marta Harnecker del año 1986 y la reedición del libro “La clase trabajadora nacional” de Guillermo Gutiérrez que propone una lectura histórica en clave nacionalista revolucionaria, editado originalmente en 1975 y utilizado en el marco de la experiencia de las Cátedras Nacionales. Esta selección de libros resulta curiosa debido a cierta divergencia ideológica entre los autores y a un cierto anacronismo que reenvía a la formación militante de la década del setenta. La primera inquietud se explica por el “santillanismo” como síntesis de tradiciones político-ideológicas diversas; la segunda por la trayectoria militante de la coordinadora que convocó la presencia de los materiales utilizados en su propia formación militante ante el desafío de la nueva responsabilidad pedagógica.

La metodología propuesta por la coordinación y consensuada – y modificada ligeramente – entre todos los participantes se basó en la lectura grupal y en voz alta de los materiales escritos que eran comentados, ampliados, ejemplificados y explicados con un protagonismo de la coordinación y del militante de “apoyo a la coordinación”. Se apeló recurrentemente a recursos audio-visuales y mapas y a la asignación de “tareas hogareñas” para la búsqueda de información ampliatoria sobre determinados acontecimientos y personajes históricos que le dieron un matiz investigativo a la metodología. Esta dinámica se alteró en dos oportunidades cuando se plantearon actividades de síntesis de los dos bloques temáticos descriptos, presentando el dispositivo una modalidad del tipo-taller con un rol destacado de los militantes de base en sus dos acepciones en la preparación y exposición de los contenidos.

La impronta de “convite intergeneracional” para denominar el rasgosingular de la Escuelita remite a su condición de instancia privilegiada de recuperación y puesta en escena de la continuidad histórica de las experiencias del campo popular en el encuentro entre la generación militante de los setenta y la generación política posterior al 2001. El rasgo intergeneracional se observó en diversos elementos del dispositivo pedagógico: los contextos de producción de los libros de apoyo a la formación, la transmisión en primera persona de “saberes de la lucha” de décadas pasadas que generaba una mística en torno a la figura de la coordinadora, los énfasis en cierta disciplina militante (llegar a horario, no usar el celular, cumplir con las tareas), la llamativa falta de místicas planificadas²⁴⁹ y la relativa ausencia del género como contenido en el marco de la centralidad histórica de estos dos últimos aspectos en los dispositivos nacionales de formación del FPDS.

197 Un análisis pormenorizado de la historia y las características del MPLD se realizó en el estudio de caso plasmado en la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014).

198 En estos términos se define en el documento “Fundamentos político-ideológicos del Movimiento Popular La Dignidad” (2012).

199 En la CABA, el MPLD posee inserción en los barrios de Barracas (Villa 21-24), Bajo Flores (Villa 1-11-14 y Barrio Rivadavia), Chacarita (Playón de Fraga), Cidáñez (Villa 5), Constitución, Floresta, Lugano (Villa 20), Mataderos (Ciudad Oculta-Villa 15), Palermo (Villa Hollywood), Paternal (La Carbonilla), Retiro (Villa 31 y 31bis) y Villa Soldati.

200 Estas provincias son Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe y Tucumán.

201 Esta organización única reúne al MPLD junto a OPSA de la provincia de Chaco y el MTK de Jujuy, cuyo referente es el Perro Santillán. En mayo del año 2016, se sumó la organización 1ro de Octubre MRT de Tandil a la confluencia MTK-MPLD-OPSA-1ro de Octubre.

202 Los espacios prefigurativos del MPLD se multiplican en los territorios: Cabildos (asambleas barriales), Centros de Salud Comunitaria, Centros de Día “Red Puentes” para consumos problemáticos, Revista Nuestra Voz, Semanario Negro y Blanco, Televisión “En Movimiento TV”, Radio popular “La Caterva”, Colectivo de Arte Popular Tumbarrati y el Teatro Popular “La otra cosa”, Colectivo Popular de Derechos Humanos (COPODH), Colectivo en Defensa del Territorio “Aymuray”, espacio de géneros “Mujeres en Lucha”, agrupación estudiantil “La Dignidad por Asalto”, BP, Primarias Populares, Jardines Populares y Comunitarios y Brigadas de Alfabetización, Cooperativas de trabajo y la corriente sindical “Latiendo en Masa” (conformada por el Sindicato de Trabajadores de la Industria de la Construcción y Afines, la Agrupación de Educadores Ni Calco Ni Copia, trabajadores de la salud, puesteros de las villas de la Ciudad, la Agrupación Vendedores Libres y trabajadores cooperativistas del MPLD). Finalmente, la Corriente Villera Independiente, impulsada por el MPLD desde el año 2012, constituye un espacio de articulación de las diferentes villas de la CABA.

203 Entrevista a Lorena, militante histórica del MPLD. Entrevista realizada el 28 de mayo de 2013.

204 En la Revista Nuestra Voz, con ocasión de los diez años de la crisis del 2001, se sostiene: “Era necesario iniciar la recomposición institucional favorable a la clase dominante y a los lineamientos del imperialismo. La cooptación de algunas organizaciones sociales que venían siendo parte de la lucha, más la aplicación de algunas políticas sociales paliativas y de contención, el pago de la deuda y el acuerdo con los organismos internacionales, el invento de la transversalidad como discurso de cohesión política y herramienta para construir un gobierno pendular-populista, que le permitiera aplicar las políticas económicas del régimen y a la vez inflar una oposición de “derecha” que le posibilitara sumar por “izquierda” (Nuestra Voz N.4, 2011: 8).

205 Entre las medidas relacionadas con el “retroceso” del discurso “progre” y el carácter “pro imperialista” se mencionan la profundización del extractivismo con Monsanto y Chevron, la elección de Milani a la cabeza del Ejército, la política represiva mediante el uso de la gendarmería como método de control social en los centros urbanos y suburbanos, la ley antiterrorista, la reforma del Código Civil, el retorno al mercado de capitales, la judicialización de los trabajadores y los que luchan y la votación de la Ley de Hidrocarburos (Prensa Confluencia N.1, 2014).

206 La cuadrilla de trabajo es el término utilizado por el MPLD para referir a las unidades mínimas de organización de sus cooperativas que contienen un número variable de personas.

207 No obstante, estos criterios de convocatoria se fueron flexibilizando: había militantes de base que no pertenecían a las

cuadrillas y una cuadrilla concurrió completa (con sus ocho integrantes) en su horario laboral durante la primera semana de formación.

208 Un factor externo al MPLD que también influyó en la continuidad fue la fecha de realización de las dos últimas semanas de formación en el mes de diciembre. Especialmente las participantes mujeres aducían problemas de incompatibilidad con los actos escolares de fin de año de sus hijos e hijas.

209 La enumeración de estos objetivos se desprende de las entrevistas y conversaciones informales con la coordinación del espacio así como del cuadernillo N. 1 “Geografías colonizadas, miremos el mundo con nuestros ojos” (2012).

210 Puntualmente, los espacios abordados a lo largo de la semana de formación fueron: Historia del Movimiento y Espacios de Salud Comunitaria (martes 18/12); COPODH, Mujeres en Lucha y Espacios de Cultura (miércoles 19/12); Herramientas de construcción territorial y saberes práctico-organizativos y Medios comunitarios, populares y alternativos (jueves 20/12); Espacios de Formación: Bachilleratos Populares, La Dignidad por Asalto, Ni Calco Ni Copia (viernes 21/12).

211 En el Partido de Esteban Echeverría, el MNCI-Buenos Aires tiene presencia desde el año 2004 luego de su alejamiento del MTD-Esteban Echeverría. Actualmente trabaja en cuatro barrios: Santa Isabel (centro comunitario Los Gurices), Sarmiento (Los Sin Techo), Altos de Monte Grande (Altos) y La Paz (Remolines). Desde el 2009, estos barrios conformaron la Interbarrial de Esteban Echeverría como instancia de discusión, intercambio y articulación del trabajo político y productivo.

212 Esta frase es retomada como consigna del MNCI-Buenos Aires.

213 Cabe citar algunos de los emprendimientos productivos: cooperativa textil y criadero de pollos en el centro comunitario Los Sin Techo, cooperativa de dulces y conservas en Los Gurices, cooperativa de dulces en Remolines, cooperativa de serigrafía y de producción de pan en el centro Altos, trabajo artesanal de pesca, juncos y apicultura en el Delta, cría de pollos y cerdos y producción fruti-hortícola en Almirante Brown (Ministro Rivadavia y Glew) y experiencias de “vuelta al campo” de familias en Florencio Varela y Maipú.

214 En el marco de este proyecto, se crearon alrededor de 200 almacenes comunitarios en el AMBA en el contexto histórico de desabastecimiento e inflación que signó la última etapa del gobierno de Alfonsín. SER.CU.PO compraba la mercadería a bajo costo en mayoristas, la trasladaba con camiones propios a los barrios y la repartía a los almacenes. Además, había un equipo que asumía la conducción y ejecución del proyecto (administración, venta, búsqueda del lugar para instalar el almacén). El financiamiento provenía de la cooperación internacional, específicamente de agencias vinculadas a la Iglesia tercermundista.

215 Registro de observación de la X EMH (18 de julio de 2014).

216 El editorial de la Revista Falta Menos N. 1 sostiene: “Este Estado es liberal más allá del gobierno que lo conduzca, por lo tanto la articulación política debe ser fuera del Estado” (2010: 1). Es decir, presentaba a los movimientos populares como una fuerza “en las calles” que legitimaba las decisiones gubernamentales y marcaban sus desaciertos en uso de su autonomía.

217 Se observa la multiescalaridad de los movimientos populares en términos de los distintos niveles de actores gubernamentales con quienes entablan relaciones: mientras el gobierno nacional fue calificado de “progresista y popular”, los gobiernos provinciales son presentados como cómplices – por acción y omisión – del agronegocio y de las muertes de Cristian Ferreyra y Miguel Galván en el 2011 y 2012 respectivamente.

218 Alberto, militante histórico y fundador del MOCASE-VC. Entrevista realizada el 17 de julio de 2014.

219 Extracto textual del registro de observación del Festejo por los 30 años de SER.CU.PO (27 de diciembre de 2015).

220 Elisa, militante histórica del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 21 de septiembre de 2013.

221 La ausencia de dispositivos de formación política en sentido estricto no se corresponde con la inexistencia de talleres de formación. Centralmente, los talleres del MNCI-Buenos Aires se vinculan con cuestiones vinculadas a la economía popular.

222 Esta expresión fue utilizada por distintos miembros del Área nacional de formación entrevistados.

223 De todos modos, estos trayectos muestran cierta flexibilidad en tanto existen casos de militantes que empezaron por la Escuela de Formación Política y otros que participaron de más de una EMH.

224 Las ediciones anteriores se desarrollaron en El Medanita, Córdoba (2004); Santa Rosa, Santiago del Estero (2005); León XIII, Córdoba (2006); Cafayate, Salta (2007); El Nihuil, Mendoza (2008); Rosario, Santa Fe (2010); El Moreno, Jujuy (2011); Monte Grande, Buenos Aires (2012) y Chos Malal, Neuquén (2013).

225 Los destinatarios de la EMH fueron elegidos por cada una de las organizaciones de base. En el caso del MNCI-Buenos Aires se ponderaron las ganas de participar y la retroalimentación entre la formación y el aporte de esos militantes a la construcción territorial.

226 La “Escuelita” de la memoria histórica se inició en la séptima edición de la EMH en el año 2011, recogiendo el balance positivo del “congresito” que funcionó paralelamente al I Congreso Nacional del MNCI en el 2010. Como relata Mario: “En el armado del congreso se decidió hacer una actividad para los niños no solo pensando en que iban a venir niños y que había que mantenerlos con actividad para que los padres pudieran participar sino desde una definición política digamos, de apostar a la formación de los niños que son el futuro, son la semilla que dará fruto en el mañana”. Entrevista realizada el 15 de julio de 2014. Por lo tanto, los espacios para niños no funcionan como guarderías que facilitan la formación de sus padres sino como verdaderos dispositivos pedagógicos de formación política para la infancia y como garantía de la participación de toda la familia en la militancia.

227 Esta labilidad entre lo intramuros y lo extramuros generaba ciertos problemas con algunos jóvenes que preferían “estar afuera” y no entrar al salón en los momentos en que la dinámica de trabajo así lo requería.

228 Alberto, militante histórico y fundador del MOCASE-VC. Entrevista realizada el 17 de julio de 2014.

229 La idea de sensibilización resume las apreciaciones de los militantes sobre la EMH que apuntan a “emotividad”, “sentirse parte de algo”, “eso misterioso, místico”, “eso tan visceral que tiene la escuela”.

230 SER.CU.PO tuvo mucha influencia en los debates sobre el armado de la EMH. Particularmente, aportó su experiencia para el “momento personal” a partir del trabajo de base realizado en la década del noventa en campamentos de reflexión sobre las condiciones de vida de los jóvenes – con un fuerte componente vivencial – que estructuraban en tres momentos: individual, familiar y comunitario. Una de las consignas que recuerda Elisa de aquellos campamentos consistía en sentarse alrededor de una mesa y recuperar con quién comían, qué comían y dónde se sentaban como parte del momento “del pibe” (personal). Elisa, militante histórica del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 21 de septiembre de 2013.

231 La Regional Capital se encuentra conformada por Asalariadxs Capital, el MTD Lugano (Villa 20), el Colectivo Subalterno, la Juventud Darío Santillán-Capital, el FPDS Sindical, Terciarios FPDS y el MDS.

232 Rogelio, militante universitario del MDS. Entrevista realizada el 12 de febrero de 2015. En igual sentido, Leonardo, militante de apoyo de la Escuelita del MDS, señala que el movimiento “no es ideologista”. Entrevista realizada el 19 de noviembre de 2015.

233 Así lo comenta Marianela en la Escuelita de formación del MDS: “En una formación a principio de año o el año pasado laburamos las corrientes para ver qué somos y llegamos a la conclusión de que somos un poco de todo. Le habíamos puesto santillanismo”. Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (14 de agosto de 2015).

234 En esta línea, se reivindica la resistencia peronista de la década del cincuenta, el sindicalismo combativo y clasista, las organizaciones revolucionarias peronistas como las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP) y el Peronismo de Base y las coordinadoras inter-fabriles de las décadas del sesenta y setenta. Como señala Rogelio: “Nuestro recorrido político más general reivindica el peronismo revolucionario, a Evita, a las guerrillas peronistas, a la FAP, a Cooke. Sin por eso rehuirle al guevarismo y toda una línea. Pero tratando de hacer un diálogo”. Rogelio, militante universitario del MDS. Entrevista realizada el 12 de febrero de 2015.

235 En este sentido, la noción de multisectorialidad opera en esta Tesis como categoría nativa, especialmente retomada del FPDS, y como noción teórica que la sitúa en relación a los abordajes en torno al concepto de movimiento popular desarrollados en el capítulo 2.

236 Las frases entrecomilladas corresponden a uno de los entrevistados del MDS. Atendiendo a lo pautado, se omiten las referencias a estas citas textuales.

237 Gabriela, militante histórica del MDS. Entrevista realizada el 16 de octubre de 2015.

238 Este riesgo de “quedarse en la micropolítica” es tematizado en el Cuadernillo de Formación Política del MDS en el año 2015 elaborado para el dispositivo de formación para militantes intermedios del MDS.

239 Flora, miembro del Área de formación nacional del FPDS, comenta la mayor rigurosidad atribuida al análisis del caso bolivariano en los dispositivos de formación política a medida que avanzaba el ciclo electoral: “En realidad el modelo chavista ya venía estando como muy inserto, pero para mí desde un lugar más panfletario. De bueno rescatamos al chavismo pero no pensamos qué sería hoy por hoy una experiencia así acá, qué sería pensar una experiencia del Estado con una de esas tradiciones políticas”. Entrevista realizada el 28 de noviembre de 2014.

240 En el marco del Área de formación del MTD-AV en el año 2003, se realiza un ciclo de formación de responsables referida exclusivamente a la educación popular. En la “Memoria del Primer Taller de EP” se tematiza de modo crítico qué es la educación popular, para qué se hace, cómo se hace y con quiénes la hacemos donde se recuperan y resignifican sentidos y herencias.

241 Entrevista a Flora, integrante del Área nacional de formación del FPDS. Entrevista realizada el 28 de noviembre de 2014.

242 El “ellos y nosotros” se inscribe en una historia formativa que se remonta al ciclo resistencialista. Pacheco relata una formación llevada adelante en un corte de ruta en el año 2002 donde ya se utilizaba la dinámica “Ellos y Nosotros” de la educación popular para “por un lado, fortalecer la identidad; y por el otro, visualizar quiénes apoyaban y quiénes se oponían: o quiénes se mantenían indiferentes ante la lucha que libraba un sector de la barriada” (2010: 271).

243 Gabriela, coordinadora de la Escuelita de formación del MDS. Entrevista realizada el 16 de octubre de 2015.

244 Empero, la coordinadora de la Escuelita plantea cierta imposibilidad para los “compañeros de los barrios” de acceder a las formaciones del MST por la duración y exigencia en términos pedagógicos y políticos. Entrevista realizada el 16 de octubre de 2015.

245 En esta clave, de los registros de observación surge que las interrupciones por parte de compañeros que requerían consultar cuestiones operativas a los destinatarios de la formación fue recurrente, a pesar de las reiteradas quejas por parte de la coordinación.

246 La selección de los militantes de base no siguió un criterio definido. En algunos casos, se acercaron por interés ante la difusión de la propuesta de la Escuelita en el último plenario del año 2014 y en el grupo de *whatsapp* del MDS en febrero de 2015. En otros casos, la coordinadora los interpeló directamente a participar porque los veía con “pilas” o estaban asumiendo nuevas responsabilidades.

247 Flora, integrante del Área nacional de formación del FPDS. Entrevista realizada el 28 de noviembre de 2014.

248 A diferencia del almuerzo que transcurría en el comedor del local del MDS y era responsabilidad de ese espacio, el desayuno era asumido por los destinatarios de la formación. Además de la compartida, la instancia del desayuno apuntaba a formar en contenidos “éticos” como el respeto de los acuerdos (llegar a horario para preparar el desayuno en este caso). Sin embargo, la rotación en la responsabilidad del desayuno no se logró mantener en el tiempo.

249 La ausencia de místicas planificadas, a contramano de la historia formativa del FPDS, se aborda en el capítulo 8. Allí se sostiene que dicha ausencia responde a la generación política de pertenencia de la coordinadora donde las místicas planificadas no eran parte de los repertorios de acción política y pedagógica.

7. Las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas en los dispositivos pedagógicos de formación política en escena(s)

Si yo tengo que aprender cómo militar en un barrio, se lo tengo que preguntar a una compañera. Por ahí una compañera me pregunta a mí qué es la educación popular o quién era Paulo Freire. Bueno, pero ¿por qué saber quién es Paulo Freire es mejor que saber cómo enfrentarte a la burocracia del barrio, de los poderes enquistados en los barrios? (Marina, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD).

No hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular (Sousa Santos, 2010b:42).

Si se retoma el binomio la pedagogía-lo pedagógico de las consideraciones teóricas de esta Tesis, la institución definitoria de *la pedagogía* se encuentra constituida por el dispositivo pedagógico escolar.²⁵⁰ Su núcleo más arraigado – un núcleo fundacional – reside en tres aspectos que operan en la creación y consolidación de subjetividades epistémicas identificadas: a) la primacía del conocimiento académico-disciplinar que presenta grados disímiles de descontextualización; b) la preponderancia de la operatoria epistémica de la “transmisión” de esos conocimientos; y c) la disposición asimétrica de los vínculos de saber-poder reflejada en los roles asumidos por los sujetos involucrados y los fundamentos epistémicos, pedagógicos y sociales que justifican dichos roles basados en la carencia-posesión de conocimientos legítimos.

Informado en la contextualización histórica y la caracterización de los talleres de formación política en estudio, este capítulo se adentra específicamente en la interpretación de las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas al interior de los dispositivos siguiendo el par conceptual subjetividades epistémicas identificadas-subjetivación epistémica correlativo al binomio la pedagogía-lo pedagógico. Tal como fuera desarrollado, la definición operacional de subjetividad epistémica remite a “pensarse y sentirse receptor, portador y co-productor de conocimientos y saberes”. En este sentido, la subjetivación epistémica apunta al proceso, el gesto y el acto de volverse un sujeto portador y co-productor de saberes reconocidos como valiosos que son puestos en diálogo – y a menudo también en confrontación – con otros conocimientos y saberes que se recepcionan, alejándose así de los lugares “normales” de las subjetividades epistémicas identificadas que se fijan en calidad de meros receptores de un conocimiento elaborado por otros. Ahora bien, el carácter contradictorio de los procesos de subjetivación epistémica se vincula con su emplazamiento en dispositivos situados en un “entre” *la pedagogía* y *lo pedagógico*, en un “entre” la formación política escolarizada y la formación política en las prácticas políticas.

La inquietud por la construcción de subjetividades epistémicas se sitúa en un escenario general de “capitalismo cognitivo” (Virno, 2008) en el cual la dimensión epistémica resulta clave en la producción de hegemonía y, en consecuencia, la distribución asimétrica de conocimientos y saberes produce formas de exclusión, segregación y también dominación.²⁵¹ En este contexto, los movimientos populares se hallan frente al imperativo de recuperar y resignificar el valor del conocimiento como

herramienta de lucha y su papel teórico-práctico en la construcción política. Así, la constitución de subjetividades epistémicas deviene una preocupación tanto epistémica como política con implicancias internas y externas para los movimientos. Por un lado, la disputa epistémica para los actores sociales y políticos que no consienten con la hegemonía imperante se vuelve un tema sensible en vistas a la generación y difusión de visiones del mundo que no sean impuestas desde afuera, desde las usinas de producción y reproducción del pensamiento hegemónico. Adicionalmente, la cuestión epistémica interviene en la tramitación de las relaciones de saber-poder internas a los movimientos. Frente a la unilateralidad de una “bajada de línea” adoctrinadora desde la dirigencia que conduciría a la reafirmación de subjetividades epistémicas identificadas, se erige la posibilidad de prefigurar procesos de subjetivación epistémica que coadyuven a que los militantes “se piensen y se sientan” portadores y co-productores de saberes desde los cuales contribuir a un proyecto político-pedagógico de mayor envergadura.

El análisis de este capítulo se centra en tres consideraciones estrechamente vinculadas desde un abordaje de los talleres de formación política en su condición de dispositivos pedagógico-epistémicos. Un primer apartado se aboca a la reconstrucción de los conocimientos y saberes convocados en los dispositivos de formación política en estudio en las cuales se teje una trama epistémica compleja: conocimientos académico-disciplinarios, conocimientos académico-escolares y saberes populares (sistematizados en clave de saberes cotidianos, saberes de la supervivencia y saberes de la lucha). La hipótesis interpretativa que guía esta reconstrucción parte del supuesto de que las coordinaciones de los dispositivos poseen un rol central en la selección y el privilegio de ciertos conocimientos y saberes que disponen y jerarquizan voces y fuentes epistémicas legítimas al interior de los movimientos populares.

Una segunda consideración apunta a dilucidar las operatorias epistémicas presentes en los dispositivos de formación en análisis. En esta línea, partiendo de los registros de observación, se identifican cinco operatorias: a) transmisión; b) problematización y deconstrucción; c) recuperación, compartida y valoración; d) sistematización; y e) co-producción. En conjunto, estas operatorias intervienen en procesos de aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes en los militantes. Un movimiento análogo a la selección y privilegio de conocimientos y saberes por parte de las coordinaciones se registra en relación a las operatorias epistémicas, siendo decisiones que comportan concepciones disímiles respecto al tratamiento del saber y a los roles asumidos por los participantes. De allí la instauración de una tensión entre las operatorias de transmisión de conocimiento académico-disciplinar y la co-producción de saberes como dos polos de posibilidades. Mientras la transmisión se ubica cercana a *la pedagogía*, la co-producción incorpora la dimensión de *lo pedagógico* y habilita la construcción de subjetividades que “se piensan y se sientan” no solo receptoras sino también portadoras y co-productoras.

El último apartado recupera las apreciaciones subjetivas de los militantes en torno a los conocimientos y saberes convocados y a las operatorias epistémicas dispuestas en los talleres siguiendo una clave de lectura que postula la condición multisectorial de los movimientos populares como aspecto que se expresa y se tensiona en los dispositivos. En estas apreciaciones subjetivas, el dispositivo pedagógico escolar se presenta como “forma

y contenido disponible” desde el cual valorar los conocimientos y saberes así como las relaciones entre los sujetos portadores de los mismos, colocando la pregunta por la reproducción de prácticas epistémicas “normales” en dispositivos pedagógicos considerados alternativos. Así, aparece una serie de tensiones para la mirada externa que dan cuenta de cierta insistencia de *la pedagogía*, complejizando la inscripción lineal de las propuestas de formación política en *lo pedagógico-político*.

La intención de este capítulo no es realizar una descripción *in extenso* de las tres consideraciones planteadas particularizando en cada caso de estudio ni avanzar en una comparación entre los mismos. Más que detallar, puntualizar y comparar, el gesto intelectual apunta a la elaboración de un análisis conjunto de los dispositivos a partir de la información colectada y aportada por los tres casos. Para ello, se apela a la presentación de escenas como recursos de análisis²⁵² que contribuyen a la problematización de emergencias, disputas y reproducciones respecto al nudo gordiano de *la pedagogía* – sus saberes y sujetos – en el marco de las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas en dispositivos de formación que se proponen trascender territorial y conceptualmente el dispositivo pedagógico escolar.

7.1. Los saberes convocados por los dispositivos de formación política: entre los “conocimientos libresco” y los “saberes por experiencia vivida”²⁵³

La selección, legitimación y jerarquización de conocimientos y saberes en los dispositivos de formación política se encuentra asociada – en gran parte – a la génesis de los mismos, producto de los cruces entre demandas de formación expresadas por la militancia de base, necesidades prácticas de los movimientos en vistas a profundizar y masificar debates relacionados con las construcción política, y un rol activo de las coordinaciones en la “traducción” de estas demandas individuales y necesidades del colectivo en el planteo de contenidos, metodologías y formas específicas de formación. Respecto a este último aspecto, las coordinaciones participaron en la selección de los conocimientos y saberes considerados indispensables para la militancia de base en una coyuntura histórica definida como el ciclo electoral a partir de la formulación de un diagnóstico de situación, la priorización de ciertas habilidades y valores militantes y la postulación de marcos referenciales comunes para las prácticas políticas. En este sentido, se parte del supuesto respecto al rol destacado de las coordinaciones en la definición de las improntas de los dispositivos pedagógicos en estudio en relación a sus propias trayectorias formativas, laborales, militantes, de clase social y género: la impronta textual del MPLD, el convite intergeneracional del MDS y la condición narrativa-experiencial del MNCI.

A partir de los conocimientos y saberes convocados por las coordinaciones, descriptos a continuación, y los aportes espontáneos de los militantes destinatarios se construyó una trama epistémica particular en la cual convivieron formas distintas de observar, conocer e interpretar la realidad. Si se aborda a la educación popular como teoría del conocimiento más que como metodología, la común adscripción de las coordinaciones a esta tradición permite sostener que la selección de conocimientos y saberes fue pensada

desde una concepción de los destinatarios como sujetos portadores de saberes y con capacidad para reformularlos – y hasta co-producir nuevos – en diálogo con el conocimiento académico-disciplinar y con el acumulado de saberes cotidianos, de la supervivencia y de la lucha (saberes populares). Por lo tanto, una primera aproximación a los conocimientos y saberes en circulación en los dispositivos en estudio habilita su clasificación en conocimientos fundados en las disciplinas del saber asociadas a la ciencia y saberes propios de las prácticas sociales y las sabidurías particulares (Mejía Jiménez, 2015).

En el devenir de las propuestas de formación, se registró por un lado la presencia de conocimiento académico-disciplinar y académico-escolar vinculados ambos a las instituciones insignia del “saber” como la universidad y la escuela, a la escritura como vehículo privilegiado de plasmación, a la “objetividad”, “la neutralidad” y la forma lógica, al mundo teórico y mental, a la ausencia de marcas subjetivas y al borramiento (descontextualización) de sus condiciones de producción témporo-espaciales. A estos conocimientos, Carla²⁵⁴ los denominó “librescos” evidenciando su condición ligada a lo académico, lo escrito y lo intelectual. Estos conocimientos librescos se yuxtapusieron a un conjunto de saberes populares producidos fuera de los espacios-momentos formales de *la pedagogía* y la ciencia, contruidos en las prácticas sociales de la vida cotidiana a partir de la experiencia. Así, poseen un carácter esencialmente localista, situacional y con baja sistematicidad, vehiculizados fundamentalmente por la oralidad y portadores de un énfasis práctico. Estos saberes fueron mencionados por Carlos²⁵⁵ como “saberes por experiencia vivida” en su reflexión – en situación de entrevista – respecto a que sus aportes a la formación provenían de su historia personal, sus vivencias y sus prácticas, diferenciándolos explícitamente de aquellos conocimientos surgidos de los libros. En igual sentido que “saberes por experiencia vivida”, apuntan otras categorías nativas recuperadas tales como la “universidad de la calle”, el “colegio de la calle” y la “necesidad como gran escuela”.²⁵⁶ A este respecto, Ceceña sostiene que los saberes populares se construyen en el “rumiar cotidiano” en tiempos muy dilatados y los define como saberes materiales: “(...) un saber de tacto, de contacto, de los sabores²⁵⁷ y los saberes, un saber *con* (el saber de la dominación es un saber *sobre*). Hay un saber ins-crito y no necesariamente es-crito” (2008:23). Aquí se sigue una perspectiva que se aleja de la asignación de una naturaleza inherentemente emancipadora de los saberes populares; a contramano, se los concibe como la coexistencia contradictoria – pero convivencia al fin – de dominaciones y posibilidades de emancipaciones.

La remisión al concepto de “lo popular” – trabajado en el capítulo 2 – resulta de interés en los términos de los saberes convocados. En un sentido, la adjetivación popular a la noción de saberes enfatiza la heterogeneidad de situacionalidades y “experiencias vividas” – la condición abigarrada de la sociedad – desde y en las cuales las clases subalternas construyen saberes. En un segundo sentido, lo popular impone el análisis acerca de la coexistencia – y sus bemoles – de una trama compleja de conocimientos y saberes en los movimientos populares que reenvía a su composición multisectorial. En efecto, los militantes involucrados en los dispositivos de formación no se consideraban igualmente portadores de los distintos tipos de conocimientos y saberes arriba

descriptos. El conocimiento académico-disciplinar se inscribía particularmente en las trayectorias de los militantes de clase media generalmente – aunque no necesariamente – universitaria y, en algunos casos, en militantes de base con una extensa militancia política, siendo saberes emergentes para gran parte de los militantes de base en formación. Los saberes populares se presentaban como los saberes consolidados de los militantes de base a los que también accedían los militantes de clase media por intermedio de su militancia política. Finalmente, el conocimiento académico-escolar aparecía como un piso común a todos los participantes del dispositivo, más allá de las diferencias – a veces marcadas – en sus trayectorias escolares.

Las vinculaciones entre teoría y práctica – y, de modo concomitante, entre los sujetos de la teoría y de la práctica – surgidas de este entramado de conocimientos y saberes operan en la distinción realizada por Leonardo entre una “formación política” y una “formación académica”. Una diferencia no menor si se parte de la condición de Leonardo como militante de clase media universitaria que proviene de una formación académica en la universidad tensionada por su formación política en el MDS. Desde su óptica, si la formación política habilita al militante no universitario que se formó en los talleres del movimiento y que posee experiencia en la lucha política a “estar igualado” al portador de conocimientos académico-disciplinares para debatir políticamente, la formación académica asociada a las instituciones educativas por excelencia – la escuela y la universidad – muestra una opción por la teoría y una desvinculación respecto a la praxis que se traduce en una cierta imposibilidad para “discutir de política”:

Porque para mí hay que diferenciar siempre formación política de formación académica, hay mucho... me pasa cuando voy a una escuela formal, y que abogado, psicólogo... pero a la hora de discutir de política no pueden relacionar todo lo que aprendieron, ni tienen experiencia en la lucha política. Entonces, en ese sentido puede estar igualado a cualquier compañero en una discusión, que por ahí no tuvo un nivel universitario, pero que sí está acostumbrado a ir a talleres de formación. Como que incluso tiene muchos más elementos para dar la discusión que... por eso me parece que esa diferenciación hace que se pueda dar una formación multisectorial. Incluso creo que a mí me sirvió mucho, aprendí un montón. Textos que había leído para la facultad, pero una cosa es leerlo académicamente y otra cosa es leerlo en relación a la praxis, como muy zarpado.²⁵⁸

Siguiendo con este razonamiento, la formación académica no albergaría a la formación política en tanto “el abogado, el psicólogo”, como representantes de las ciencias sociales y humanas, “no pueden relacionar todo lo que aprendieron ni tienen experiencia en la lucha política”. Ahora bien, cabe preguntarse de modo inverso si la formación política podría devenir formación académica – o academicista – en el caso de privilegiar exclusivamente los “conocimientos libresco” enmarcados en disciplinas como la economía, la ciencia política, la sociología y la historia. En los dispositivos de formación política del MPLD y el MDS, estos conocimientos académico-disciplinares circularon a partir de la “transmisión” de conceptos introductorios a la tradición marxista ligados a la economía política (acumulación originaria, plusvalía, valor de cambio y de uso, fuerza de trabajo, medios de producción, etc.) y a la ciencia política y la

sociología (el poder, el Estado, la política). No es casual la selección de estos contenidos en tanto responden a los fundamentos político-ideológicos de estos movimientos y, retomando las investigaciones antecedentes, constituyen contenidos canónicos de la historia de la formación política en las organizaciones y movimientos populares. Empero, la EMH se desplazó de este canon dado que los conocimientos introductorios al marxismo – y los conocimientos académico-disciplinares en general – estuvieron ausentes. Esta particularidad se explica por el armado de una propuesta de formación no centrada en contenidos conceptuales y, al mismo tiempo, debido a una matriz político-ideológica con vínculos más mediados con el marxismo.

Asimismo, el dispositivo de formación del MPLD abordó el entrecruzamiento de opresiones y subalternidades entre colonialismo, capitalismo y patriarcalismo, siendo tematizada con énfasis esta última cuestión en línea con la definición del MPLD como movimiento antipatriarcal.²⁵⁹ A punto tal que un militante, en su intervención en el plenario de balance de la primera semana de formación, señaló como un aspecto positivo que “la formación me pareció muy feminista”.²⁶⁰ Si se retoma el supuesto de la centralidad de las orientaciones de la coordinación en la selección de los conocimientos y saberes, se podría afirmar que la elaboración de los materiales y la coordinación de la formación por parte de tres militantes mujeres incidieron también en la importancia otorgada al anti-patriarcalismo. Un caso distinto es el del MDS donde, siendo una coordinadora mujer y teniendo el movimiento una herencia fuerte de la definición antipatriarcal del FPDS, su pertenencia a la generación política de los setenta y la utilización de materiales producidos en dicho contexto – en línea con su impronta de “convite intergeneracional” – pudo haber influido en la presencia subsidiaria de este contenido que se redujo a intervenciones puntuales, especialmente de una militante perteneciente al Espacio de Mujeres.²⁶¹ Por su parte, el patriarcalismo no se abordó como contenido ni perspectiva en la EMH, pero tampoco la lucha contra esta opresión integra los idearios político-ideológicos centrales del MNCI.

Otro conocimiento académico-disciplinar común a los dispositivos en estudio abrevó de la historia como disciplina. La historia se erigió en un contenido destacado en los talleres y, adicionalmente, operó como perspectiva de análisis de otros contenidos que requerían una inscripción en un marco témporo-espacial. Ahora bien, tal como se desarrolla en el próximo apartado referido a las operatorias epistémicas, se planteó un modo de contar la historia en oposición a la interpretación propia de la formación política escolarizada. Frente al registro escolar, se postularon historias críticas basadas en la socialización de contra-historias. Quizás la historia revista el carácter de contenido paradigmático en los talleres de formación en torno al cual se observó más vívidamente un encuentro de conocimientos y saberes de distinta procedencia. Allí se cruzaron la historia como disciplina científica, el conocimiento histórico de corte académico-escolar y los saberes populares relativos a acontecimientos vividos o recepcionados vía la transmisión oral. La centralidad de la historia en la formación política es conceptualizada por Caldart (2004) para el caso del MST, extensible a otros movimientos populares, como la gestación de una “pedagogía de la historia”. Siguiendo a la autora, los movimientos se educan cultivando la memoria subversiva del pueblo y

comprendiendo y valorizando la historia en vistas a reforzar la sensación de pertenecer a una tradición de rebelión y a una historia más amplia que los trasciende y de la cual deben aprender, en contraposición a la tentativa de educar dentro de una postura presentista y anti-histórica. En este sentido, “estudiar historia es más que estudiar historia porque es necesario adentrarse en este estudio en el propio proceso de enraizamiento en ella” (2004: 377).

La Escuelita del MDS dedicó diecisiete encuentros al abordaje de la historia del pueblo trabajador – latinoamericano, pero especialmente argentino – con la intención de identificar a los dominadores y dominados (“el pueblo”) desde la conquista de América hasta la década del noventa. Aquí la historia fue asumida como contenido explícito de la formación. En el caso de los Encuentros de formación del MPLD, la reposición de un recorrido histórico por las revoluciones del siglo XX – desde la Revolución Rusa y el Bienio Rojo Italiano hasta la América Latina revolucionada de las décadas del sesenta y setenta pasando por las experiencias latinoamericanas más recientes (el movimiento piquetero, el MST, el zapatismo y los casos de Venezuela y Bolivia) – actuó como marco para el análisis de los conceptos teóricos de poder popular, revolución, autonomía, Estado y sujeto en cada caso. Es decir, la historia fue retomada como perspectiva más que como contenido de modo de repensar ciertas categorías clásicas del marxismo en momentos fuertes de la historia como las revoluciones y comprender las continuidades – y distanciamientos – entre las luchas pasadas y la actualidad del MPLD.²⁶² Para la EMH, la historia constituyó un contenido específico en el armado de una línea de tiempo con los acontecimientos más destacados desde la década del setenta hasta la actualidad, pero fundamentalmente se planteó como eje estructurador de la metodología en torno a los momentos personal, comunitario y organizativo, asumiendo una cierta omnipresencia en el transcurso de toda la formación.

En cuanto al conocimiento académico-escolar, la escuela irrumpió en los dispositivos en su calidad de “forma y contenido disponible”, un reservorio de formas de la formación y de saberes previos que todos los militantes participantes “tienen a mano”. La aproximación a la escuela como forma disponible – a la que aquí se agrega como contenido disponible – surge de los hallazgos del trabajo de campo de la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) dada la identificación de ciertas prácticas, actitudes y concepciones pedagógicas de todos los involucrados en el taller en estudio que remitían directamente al dispositivo pedagógico escolar, independientemente de las trayectorias escolares. Cabe aclarar que estas trayectorias en el caso de los destinatarios de los tres talleres se caracterizaron por su heterogeneidad: militantes que no habían concluido el primario o el secundario, otros que se encontraban retomando sus estudios en las Primarias Populares, los BP o FINES en los mismos movimientos, algunos que habiendo terminado el secundario no accedieron a estudios superiores y militantes universitarios recibidos y estudiantes. En efecto, el conocimiento académico-escolar adquirió un estatuto paradójico en su recuperación y paralela impugnación parcial. De una parte, se presentó como punto de partida portado por los militantes en tanto saberes previos que no podían ser negados e, inclusive, eran utilizado por las coordinaciones como “conocimientos de mediación” entre el conocimiento académico-disciplinar y los saberes

populares al constituir un piso académico más cercano a los militantes de base. De otra parte, se buscó problematizarlo y deconstruirlo en sus contribuciones a la producción y reproducción de la hegemonía epistémica del sistema de dominación.

Adicionalmente al conocimiento académico-disciplinar y académico-escolar, se registraron “saberes por experiencia vivida” que remitían a otras formas epistémicas – categorías, parámetros y contenidos – de ordenamiento de experiencias, comprensión del mundo y actuación en él. Estos saberes populares irrumpieron en las intervenciones espontáneas de los militantes de base y también fueron alentados y recuperados por las coordinaciones mediante operatorias epistémicas específicas. Como sostiene Korol, “los saberes populares abarcan desde distintas formas de alimentarse y curarse, de contar la historia y las historias, de relacionarse con la naturaleza, de comunicarse, de expresarse artísticamente hasta múltiples formas de lucha” (2008: 188). En este sentido, cabe plantear la imposibilidad de reducir estos saberes a un mero saber-hacer en tanto poseen sus propios enfoques, criterios y vocabulario. Tal como comentó un militante de base en una conversación informal con la investigadora: “la gente humilde tiene su filosofía”.²⁶³ La mención a una filosofía da cuenta de un conjunto complejo de ideas en interacción que surgen, se traducen y se retroalimentan en las prácticas sociales; a sabiendas de que esta filosofía – a diferencia de las pretensiones de cierta filosofía académica – no es homogénea, sistemática, completamente coherente ni linealmente emancipadora.

Los saberes populares abrevaron de, al menos, tres fuentes a las que los militantes se refirieron explícitamente: a) las vivencias cotidianas familiares y/o locales transmitidas oralmente de generación en generación; b) las experiencias de supervivencia en los barrios vinculadas, en algunos casos, a formas específicas de pensar y practicar la política; y, c) prácticas y sentidos de la organización colectiva, la militancia y las luchas populares pasadas y presentes. Si bien podría asociarse la posesión de estos saberes a los militantes “compañeros de los barrios” – y esto es cierto en un sentido –, todos los militantes se mostraban portadores de saberes populares con origen en historias familiares atravesadas por migraciones internas/internacionales, experiencias de vida/inserción militante en los barrios y participación en acciones de luchas previas a y en el propio contexto de los movimientos. No obstante, este común acceso a los saberes populares por todos los participantes de la formación no anula la observación respecto a una cierta división entre los sujetos que allí intervenían desde el conocimiento académico-disciplinar y también desde saberes populares y aquéllos que solo lo hacían informados en estos últimos y subsidiariamente en los primeros que devenían, a juzgar por su uso, “conocimientos prestados” en proceso de apropiación.

Retomando las tres fuentes mencionadas, se convocaron “saberes cotidianos” en los dispositivos de formación en estudio provenientes de la historia familiar o local relacionados con festividades, consejos para curar enfermedades mediante el uso de plantas medicinales, recetas sobre comidas típicas, prácticas técnico-productivas, cuentos y leyendas. En los relatos de los entrevistados, estos saberes remiten a sus “casas” – con una fuerte impronta femenina en su transmisión (madres, tías, abuelas) – y se presentan como producto de una lógica de prueba y error expresada en frases como “se aprende, practicando” o “se aprende sobre la marcha”.²⁶⁴ Resulta de interés puntualizar que, gran

parte de los saberes cotidianos, no remiten al contexto geográfico de las barriadas del AMBA sino a los lugares de origen de los militantes en las provincias del interior del país y países limítrofes. Esta recuperación de “saberes de la casa” demarca la existencia de una memoria de saberes (Guelman y Palumbo, 2015) que es nombrada y reactualizada en las prácticas militantes y en los talleres de formación. La siguiente cita de una integrante del MNCI-Buenos Aires y del Área nacional de formación del MNCI ilustra esta memoria de saberes en un gesto espontáneo de “sacarse los zapatos” para tomar contacto con la tierra que observó en otra militante:

(...) está muy internalizado también, más allá de los valores con los que se vive en el interior, que los compañeros nuestros la mayoría son hijos de, de esto digamos, del laburo con la tierra, está muy fuerte, en las comunidades, en los barrios, por más que no se tenga ni una huerta, ¿viste? Hay una experiencia en el inconsciente colectivo de haber transitado por eso, digamos, o la familia o el padre. Yo me acuerdo, una compañera de la Interbarrial de ahí de Gurices, que es una de las referentes históricas nuestras, no tiene ni un... no planta ni una batata ahí en la casa, no tiene lugar, y cuando se fue a Máximo Paz (*a un productivo fruti-hortícola*) lo primero que hizo fue sacarse los zapatos, para tener contacto con la tierra. Es una imagen muy fuerte. Y nosotros le preguntamos por qué, porque viste... vos decís te embarrás, nosotros o cualquiera dice eso, y ella “no, porque a mí me gusta así, porque yo lo hacía así”. Ella es de Misiones.²⁶⁵

En el transcurrir del trabajo de campo en los casos de estudio, se registraron – explicitando solo algunos ejemplos entre los muchos que se sucedieron – explicaciones sobre la preparación de quinoa, chancacas, alfeñiques y guarapo de militantes peruanas y bolivianas,²⁶⁶ aportes de normas de conducta y leyendas de la cultura quechua como el *Ama quilla, ama shua, ama llulla* (no mentir, no robar y no ser ocioso)²⁶⁷ y saberes sobre técnicas de producción campesina aprendidas en otras provincias del país. De allí la posibilidad de estos militantes, en su condición de portadores de saberes, de ser nombrados por otros compañeros como las “expertas” en cría de animales, en una asociación de la *expertise* escindida de la posesión de conocimiento científico.²⁶⁸ Ahora bien, la puesta en juego de estos saberes consolidados desde las historias familiares y personales puede entrar en contradicción con ciertos posicionamientos de los movimientos que circulan en los dispositivos de formación política más ligados al conocimiento académico-disciplinar. Un ejemplo muy claro a este respecto es la tensión entre la religiosidad católica con fuerte arraigo familiar y la defensa del aborto inspirada en el laicismo y en la lucha contra el patriarcalismo.²⁶⁹

Por su parte, los “saberes de la supervivencia” conforman aprendizajes estratégicos relativos a un saber-hacer para paliar la necesidad y garantizar la subsistencia en un medio hostil signado por la confluencia de punteros, transas, organizaciones y movimientos populares y la política social estatal; saberes que, en muchos casos, se aprenden haciendo – viviendo – en los barrios de la periferia del AMBA. En los registros de observación y las entrevistas, se presentan asociados a estrategias de sobrevivencia como en las referencias a “saber levantar una pared”²⁷⁰ traccionada por la necesidad de acceder a una vivienda o “aprender a costurar”²⁷¹ para ganarse el sustento. Tal como sentenció una militante en su intervención en el plenario del MPLD: “La necesidad nos

obliga a saber”.²⁷² Si bien se podría establecer un cierto solapamiento entre los saberes de la supervivencia y los saberes cotidianos, el sutil gesto de diferenciación entre ambos se propone resaltar particularmente aquellos que se aprenden exclusivamente a los fines de paliar una necesidad material. En este sentido, si los saberes cotidianos formaban parte de los contextos de origen de los militantes, los saberes de la supervivencia se mostraban emplazados en los escenarios de llegada en las trayectorias migratorias donde se resignificaban los saberes cotidianos portados en el nuevo contexto así como se aprendían saberes desconocidos hasta ese momento.

Un tipo particular remite a los saberes de la supervivencia vinculados a las formas de pensar y practicar la política. En efecto, necesidad y política (*la política*) se anudan en los saberes de la supervivencia en clave de acceso estratégico a recursos y participación en relaciones clientelares tanto dentro como fuera de la red de prácticas clientelares, pilares de la supervivencia en las periferias del AMBA. Recuperando las consideraciones teóricas, lo clientelar se comprende como una lógica de mediación político-pedagógica en torno a la cual se construyen posicionamientos subjetivos identificados de los sujetos beneficiarios que, empero, de ningún modo se encuentran des-agenciados en su accionar estratégico. Desde las interpretaciones nativas, estos saberes de la supervivencia son inscriptos en el obrar de los propios militantes de base involucrados en los talleres de formación cuando no se encontraban organizados políticamente, participaban de actos y recitales de cantantes populares devenidos políticos llevados en micros por “la coca y el chori”,²⁷³ militaban en otras organizaciones de trabajadores desocupados donde se tomaba asistencia en las marchas; y reenvía, incluso, al momento de ingreso por “necesidad” a los movimientos de pertenencia actual. En efecto, los saberes de la supervivencia se presentan anclados a un pasado relativamente reciente que es puesto en suspenso frente a otras lógicas de la política vinculadas al significante “movimiento popular” (*lo político*). A este respecto, una militante relata una experiencia previa donde su supervivencia en una organización – atada, a su vez, a su supervivencia material – se asentaba en hablar y preguntar poco ocasionando que ella marchara sin saber por qué y para qué:

Anteriormente yo militaba. Pero como que no querían que vos hables mucho y como yo soy una persona de hablar mucho y de investigar cosas de mis propios medios, me decían “no, no le podés avivar a las chicas, entonces pará un cambio, bajá un cambio y quedate ahí”. Entonces ahí fue la decisión de dejar ese movimiento.²⁷⁴

Algunos de los saberes de la supervivencia que circularon en los dispositivos de formación, desde una mirada crítica, apuntaban a cuestiones ligadas al “puterío” de la comida como comer más de un plato y llevarse más de una bolsa de alimentos hasta cuestiones “más políticas” relacionadas con la supervivencia en los barrios y aun en los propios movimientos: no llevar adelante juicios frente a un conflicto porque los únicos que ganan son los abogados a costa de los afectados, dedicarse a trabajar (o buscar trabajo) y desentenderse de la política haciendo un uso estratégico de la misma cuando sea necesario para la supervivencia, quedarse callado y evitar discutir con los referentes

de las organizaciones para pasar desapercibido, reproducir los discursos políticamente correctos y las formas de actuar esperables y mostrarse falsamente interesados ante los dirigentes.²⁷⁵ No obstante la denuncia de la persistencia de saberes de la supervivencia en otros compañeros de los movimientos que no se encontraban presentes en la formación, estos saberes fueron avalados y validados por ciertos militantes de base como cursos de acción propios al momento de las entrevistas individuales. De este modo, y siguiendo las elaboraciones del Marco teórico, las identificaciones clientelares colocan a los sujetos en posiciones contradictorias de pasividad y agenciación en tanto identificados políticamente también deciden e intervienen en las formas en que son gobernados a partir de los saberes de la supervivencia colectados en la experiencia de mediación y de producción de lazos de tipo clientelar.

Finalmente, los “saberes de la lucha” – nacidos en la lucha y la militancia – refieren al acumulado de saber-hacer y saber-deliberar en relación a lo político- organizativo. En el marco de los dispositivos de formación, estos saberes procedían tanto de las prácticas políticas experimentadas por los militantes en su militancia cotidiana como de saberes transmitidos por sus familias y/o por compañeros-militantes de otras generaciones políticas. Estos saberes competen a las tácticas de resistencia, los modos de enfrentar al adversario, las estrategias de negociación con las autoridades estatales, las experiencias de autodefensa, los análisis de coyuntura, el sentido de oportunidad para la acción y la organización de una asamblea, entre otras. Algunas máximas vinculadas a los saberes de la lucha en circulación en las formaciones fueron: todo lo que tenemos, lo conseguimos luchando porque “nadie nos regala nada”; cuántos más compañeros participen de una acción de lucha, más fuerte se vuelve el reclamo; el cambio social es posible si se lucha porque el capitalismo no es el único sistema social posible; “somos más que *ellos*”; conocer los derechos es fundamental para salir a luchar; analizar la coyuntura es necesario para elegir los momentos, las herramientas, los aliados y los enemigos de la lucha, a veces para luchar hay que esperar primero; nunca ir solo a negociar con el funcionario público, respetar los acuerdos y poner a consideración de la asamblea los resultados de la negociación. Nuevamente aquí la diferenciación entre saberes de la supervivencia relativos a formas de pensar y practicar la política y los saberes de la lucha reviste cierta sutileza. Sin embargo, estos últimos se presentan más afines a los discursos de los movimientos populares – al interior de los cuales tienen generalmente origen – y cuestionan de modo deliberado los modos de la política convencional, a diferencia de los saberes de la supervivencia que contribuyen globalmente a la reproducción de *la política* (más allá de los efectos subjetivantes contradictorios y de los ámbitos donde la relación sea emplazada).

Si bien los saberes de la lucha estuvieron presentes en los tres dispositivos, la distinción registrada en el uso de categorías nativas señala diferencias en las prácticas políticas de los movimientos: mientras los militantes del MPLD y el MDS manifestaban saberes asociados a “arrancar” recursos, acreditaciones y políticas públicas al Estado; en el MNCI-Buenos Aires se socializaban saberes forjados en el “conseguir”, “presentar” y “gestionar” proyectos estatales a nivel nacional, persistiendo la noción de “arrancar” en relación a los Estados municipales y provinciales. Esta cuestión no es menor en tanto el

arrancar recursos requiere de la movilización de toda la base social en el marco de despliegue de acciones directas que involucra el “poner el cuerpo”, aun cuando la negociación con los funcionarios quede confinada a ciertos militantes. Por el contrario, la gestión de proyectos precisa saberes sumamente específicos y de militantes que transiten con cierta fluidez el camino de ida y vuelta entre el trabajo territorial y el terreno estatal que podría implicar una división de tareas políticas en relación a la posesión-carencia de cierto saber (en sentido equivalente a quienes “suben” a negociar con los funcionarios en los movimientos que “arrancan” recursos).

Al igual que en los saberes cotidianos, las intervenciones de los militantes daban cuenta de una “memoria de saberes de la lucha” que se remontaba a experiencias – vividas o transmitidas – como la crisis del año 2001, las organizaciones de la década del sesenta y setenta, la resistencia peronista y el peronismo histórico. Los militantes extranjeros también aportaron una memoria de saberes de la lucha desde sus historias locales vinculadas a la resistencia de Túpac Amaru II, la Guerra de la Triple Alianza, la Guerra del Chaco, el Chile de Allende y la Bolivia de Evo Morales. Esta memoria deviene fundamental para operar en el presente de lucha tomando los aspectos más potentes de esas experiencias organizativas pasadas y aprendiendo de las lecciones de las derrotas del campo popular.²⁷⁶ Empero, esta memoria de saberes no es neutra. Los abordajes de esta memoria vinculada a los períodos de influencia peronista resultan sintomáticos: mientras el MPLD omitió referencias al peronismo,²⁷⁷ en el MDS se enfatizaron las figuras de Evita (con claras críticas a Juan Domingo Perón), la resistencia peronista y el peronismo de base de las décadas del sesenta y setenta; y el MNCI realizó una revisión histórica que establecía un diálogo entre lo nacional y popular y lo indígena-campesino generando una lectura de Perón como “hijo de una indígena tehuelche”.²⁷⁸

Cabe destacar el rol del factor intergeneracional en clave de la transmisión de esta memoria de saberes de la lucha que se trae a escena en los dispositivos de formación. En función de los relatos de los militantes, las familias asumían la transmisión de saberes generalmente cuando sus integrantes se vinculaban – en un sentido más o menos próximo – a prácticas político-militantes. Esta situación ocurría en algunos de los militantes argentinos con tradición familiar peronista o socialista y raramente en los militantes extranjeros que no reconocían a la política como parte de sus “casas”. No es casual que los militantes portadores de esta memoria se relacionaran con la política de una manera más natural y cercana, como Silvio²⁷⁹ que concibe a la democracia como “una casa que si se la desatiende se viene abajo”:

Yo tenía mi viejo.... tengo mi viejo que ahora hace años se jubiló, pero él laburaba en la casa de gobierno de Formosa, ¿viste? Y siempre miraba la política... y a mí de chiquito siempre me gustaba. Después en democracia, uno no se tiene que desentender de la política, ¿viste? La política, se decide.... bueno, no me gusta o no me meto en política y la política tiene que ir con vos ¿me entendés? En algún sentido... por ahí con la inseguridad que vivimos acá, con los desalojos, con los incendios... y es política querer sacar a la

gente de sus lugares. No sé... cuando vos no te metés, la política se mete igual, ¿me entendés? Estamos en democracia que esto es como una casa, si uno se desentiende la casa se viene abajo y así, ¿me entendés? La idea es involucrarse.²⁸⁰

Además de la transmisión oral en el marco de las familias, la socialización de estos saberes tuvo lugar en los mismos dispositivos en estudio a partir de “testimonios” de testigos-protagonistas a cargo de militantes históricos de los movimientos de pertenencia u organizaciones hermanas que fueron invitados especialmente para contar la historia en primera persona. En esta línea, la Escuelita del MDS reviste cierta particularidad en tanto la transmisión intergeneracional no conformó un momento específico de la formación, conformando una característica singular del dispositivo acorde a su impronta de “convite intergeneracional” relacionada con la trayectoria política y el rol ocupado por la coordinadora. En todos los casos, la oralidad se instauró como vía de acceso a estos saberes. Posiblemente la comprensión de la unicidad de estos relatos que solo era posible presenciarlos – dado que difícilmente aparecieran en los “libros” – informara la frase “Poné pausa que quiero ir al baño”,²⁸¹ expresada por un militante de base en el marco de un testimonio. La idea de “poner pausa” remite al testimonio, a la situación de entrevista, al traspaso de saberes que cobra sentido y posibilidad en el “cara a cara”, en la presencia *in vivo* del “maestro de la vida”.²⁸² En consecuencia, los saberes de la lucha comportan el doble carácter de inscribirse en una memoria intergeneracional y continuar forjándose en el presente desde la experiencia contemporánea de participación en un movimiento popular.

Los saberes de “la lucha de hoy” también circularon en los dispositivos, aunque con énfasis disímiles en cuanto a la mayor o menor presencia de la coyuntura en relación al peso adjudicado a la historia como contenido.²⁸³ En el marco de la tercera semana de los Encuentros de formación del MPLD, se invitó a un referente a transmitir saberes práctico-organizativos para la militancia cotidiana como la forma de organización de una asamblea, la confección de volantes y las estrategias de negociación con las autoridades estatales.²⁸⁴ Por su parte, el MNCI abordó los saberes de la lucha de hoy a partir de la transmisión del saber-hacer un análisis de coyuntura, apelando a la metaforización del campo de la disputa política como una “cancha de fútbol”²⁸⁵ y, asimismo, por medio de grupos de discusión donde se reflexionó críticamente acerca de la militancia y el trabajo de base cotidiano en los territorios. En los tres casos, se apuntaron intervenciones espontáneas sobre acontecimientos puntuales de la dinámica socio-política general o bien acciones directas llevadas adelante en simultáneo o en momentos previos a los encuentros de formación (las acciones de lucha coyunturales en las que se inscribieron los dispositivos). Adicionalmente, los saberes “de la lucha de hoy” se reactualizaron a partir del repaso de la historia de los sectores populares devenida ocasión para el establecimiento – intencional o espontáneo – de comparaciones en términos de similitudes y diferencias con la actualidad. A modo de ejemplo, en el dispositivo de formación política del MDS, Tamara se preguntó a la luz de las represiones de la Semana Trágica y la Patagonia Rebelde: “Si los trabajadores sabían que iban así tan regalados, que los iban a reprimir, ¿por qué salían? ¿por qué salían así sin armas?”.²⁸⁶

En consonancia con la cita anterior, es dable señalar que los saberes de la lucha se presentaban asociados no solo a otras lógicas políticas sino también al forjamiento de una ética militante²⁸⁷ basada en la coherencia entre el discurso y la acción y en valores como la solidaridad, cooperación, compañerismo y rebeldía frente a la dominación.²⁸⁸ En la historia pedagógica de los movimientos populares, la formación ética se interpretó en los términos de la construcción de una “pedagogía del ejemplo” – marca importada del MST – que alcanzó su máximo desarrollo en la resignificación de la Masacre de Avellaneda por parte del FPDS mediante la construcción de la figura de Darío y Maxi con sus manos entrelazadas como expresión del “hombre nuevo” y de un nuevo tipo de militancia juvenil de la sociedad por-venir. Si bien estos valores militantes no fueron un contenido explícito en los casos observados, se pusieron en juego en la aproximación a los saberes de la supervivencia y de la lucha, se fomentaron en el establecimiento de acuerdos de trabajo, se incorporaron en las místicas en el caso de la EMH y se mencionaron en el marco de una suerte de “reto escolar” por parte de las coordinaciones cuando no se cumplía lo pautado inicialmente en cuanto a horarios, compromiso con el espacio (asistencia, participación, realización de tareas asignadas), sostenimiento material de la formación (comida, limpieza) y falta de escucha – y valoración – de la palabra de otros compañeros.

A modo de recapitulación de los conocimientos y saberes seleccionados, priorizados y legitimados en los dispositivos de formación, es posible establecer un contrapunto en los modos de acercamiento y significación entre el conocimiento académico-disciplinar – extensible al académico-escolar – y los saberes populares que discurre entre la escritura y la oralidad, lo conceptual y lo vivencial, la sabiduría de los libros y la sabiduría plebeya; en fin, entre teoría y práctica. Ahora bien, resulta igualmente interesante evidenciar la existencia de sentidos contrapuestos al interior de la clasificación esbozada en torno a los “saberes por experiencia vivida”. En los relatos de los militantes de base que provenían de familias sin trayectoria política – la gran mayoría – se vislumbraba una tensión entre saberes de la supervivencia y saberes de la lucha que comportaban miradas disímiles acerca del pensar y practicar la política. Parecería que, mientras el uso estratégico de la política era un curso de acción aceptado, la opción militante provocaba la resistencia y oposición activa de las familias. De modo equivalente, los saberes de la lucha podían entrar en contradicción con los saberes cotidianos de la religiosidad – entendida en un sentido amplio – al proponer aproximaciones divergentes a las prácticas políticas: en un caso eran significadas desde el exclusivo protagonismo de los sujetos organizados y, en el otro, ese protagonismo se encontraba mediado crucialmente por un plano trascendental. A modo de hipótesis interpretativa, la convivencia de elementos contradictorios en los saberes populares remite al bajo nivel de sistematicidad que permite no solo la coexistencia sino también el privilegio de ciertas lecturas – anudadas a ciertas premisas y no a otras presentes en esos saberes portados – en función de los requerimientos del contexto. En este sentido, el abordaje de los saberes populares no debe basarse en la búsqueda de purezas ni en la prescindencia del dinamismo que introduce el devenir de la trayectoria vital y militante de los sujetos involucrados en los dispositivos de formación política.

7.2. Las operatorias epistémicas²⁸⁹ de de/re/co-construcción de conocimientos y saberes: el taller de formación política como dispositivo pedagógico-epistémico

La convivencia entre conocimiento académico-disciplinar, académico-escolar y saberes populares reconstruida en el apartado anterior no opera en un vacío epistémico al considerar la jerarquía de los primeros como conocimientos válidos, requiriéndose así una aproximación crítica y compleja a la trama epistémica dispuesta. En este sentido, los talleres de formación política admiten su lectura desde el reto por conformar comunidades epistémicas más amplias – en línea con el concepto de ecología de saberes (Sousa Santos, 2009, 2010a, 2010b) – que logren el enriquecimiento mutuo entre conocimientos y saberes en vistas a contribuir a un proyecto político donde todos los saberes se tornan indispensables y valiosos. De allí la elección de la cita de Sousa Santos que abre este capítulo: “No hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular” (2010b:42).

En esta línea, se torna relevante avanzar en el análisis de la selección, legitimación y privilegio de operatorias epistémicas en tanto éstas condicionan los modos de circulación de los conocimientos y saberes ya descriptos, los vínculos establecidos entre los sujetos participantes de la formación y los términos de la construcción de subjetividades epistémicas. En el devenir del trabajo de campo, se identificaron cinco operatorias epistémicas: a) transmisión de conocimiento académico-disciplinar; b) problematización y deconstrucción del sentido común hegemónico; c) recuperación, compartida y valoración de saberes populares; d) sistematización de conocimientos y saberes; y e) co-producción de saberes. La clasificación de estas operatorias remite a fines estrictamente analíticos y no pretende postular compartimentos estancos que anulen la complejidad y la intervención conjunta de estas operatorias en las prácticas político-pedagógicas en estudio.

La inquietud por las operatorias epistémicas como parte de la intelección de las dinámicas de construcción de subjetividades remite a la consideración respecto a que las identificaciones no operan únicamente en función del tipo de conocimiento y saberes convocados sino también en cuanto a las formas de la formación, en tanto la forma no es un mero medio sino que también deviene formativa. De lo contrario, se podría estar obviando las lecciones de los antecedentes investigativos que caracterizan dispositivos de formación política en los cuales la socialización de conocimientos teóricos críticos adoptaba metodologías que pretendían iluminar a la base social “ignorante” desde arriba y desde afuera. En este sentido, es posible demarcar un continuo entre las operatorias especificadas que presenta a la transmisión del conocimiento académico-disciplinar y a la co-producción de saberes como sus dos polos, ubicándose el resto de las operatorias entre ambos. Cada una de estas operatorias epistémicas contribuye de manera diferencial a la emergencia de procesos de subjetivación epistémica; esto es, al

tránsito de los militantes desde “pensarse y sentirse” meros receptores de conocimiento – propio de las subjetividades epistémicas identificadas – hacia “pensarse y sentirse” co-productores, pasando por el “pensarse y sentirse” portadores de saberes valiosos.

La interpretación y problematización de estas cinco operatorias epistémicas se basa en el análisis de escenas construidas a partir de los registros de campo de la observación participante y las conversaciones informales o en situación de entrevista respecto al contenido de esos registros. La escena se convierte en una unidad en sí misma y, al mismo tiempo, actúa como un “indicio” de disposiciones similares acontecidas en los tres casos de estudio. En el armado de las escenas, se privilegiaron particularmente aquellas que interpelaran el carácter contradictorio de los dispositivos pedagógico-epistémicos en análisis en términos de lo que allí se abre y lo que no se abre (aún) de modo de continuar pensando las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas en el “entre” la pedagogía y lo pedagógico.

7.2.1. *La transmisión de conocimiento académico-disciplinar: ¿más allá de los lugares de carencia y posesión de la pedagogía?*

ESCENA 1: EL “EMPACHO” DE LIBROS
<p>Marina (<i>coordinadora de la formación</i>) comenta en el momento de plenario de cierre del segundo encuentro: “Una sugerencia, leer el material”. Mili responde en voz alta: “¿Y si no me gusta? Me empacho cuando lo miro (<i>por el cuadernillo</i>)”. Marina le responde “Pero es importante”.</p> <p>Con Inés (<i>coordinadora de la formación</i>) conversamos sobre el encuentro de formación (<i>el segundo encuentro</i>) mientras volvíamos juntas en el colectivo 115. Ese día se habían leído y discutido en grupos fragmentos del capítulo 2 del libro Economía política. Un análisis marxista de John Eaton. Inés manifestó que el contenido era muy denso y complejo para los compañeros y que la lectura en pequeños grupos llevó más tiempo del que tenían inicialmente programado. También hizo referencia a un conjunto de palabras y conceptos que la <i>gente de la universidad</i> naturaliza, pero que no es moneda corriente para los militantes. Por ejemplo, me mencionó el concepto de reproducción de la fuerza de trabajo que había sido trabajado ese día.*</p> <p>*Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD y reconstrucción de la conversación informal con Inés del mismo día (05 de noviembre de 2012).</p>

ESCENA 2: LA “IGNORANCIA” DEL MARXISMO
<p>Sandra pregunta: “¿Qué es el marxismo?”. Gabriela (<i>coordinadora de la formación</i>) retoma esa inquietud y propone responder la pregunta entre todos. Silvio: “El chabón se llama Marx por eso marxismo”, Joaquín: “Es un científico y filósofo que estudió la sociedad capitalista”, Amalia: “Estudiaba la burguesía y el proletariado”. Gabriela interviene nuevamente: “¿Solo es un intelectual o propone algo?”. Daiana: “Propuso la sociedad sin clases, era pensador y activista revolucionario (<i>leyendo sus apuntes del primer encuentro</i>)”. Gabriela comenta: “Nosotros estamos estudiando el marxismo para poder interpretar y transformar la realidad”. Joaquín: “Antes no sabía lo que era el</p>

marxismo, pensaba que venía de marciano”.*

**Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (10 de abril de 2015).

Las escenas presentadas introducen posicionamientos y resonancias en torno a los modos y efectos subjetivos de la operatoria de la transmisión en los dispositivos en estudio, interpretada como la socialización de una serie de conocimientos académico-disciplinares seleccionados y aportados desde las coordinaciones. Esta acepción de transmisión difiere de otras donde se apunta al proceso de traspaso de la herencia cultural entre generaciones como garantía de la continuidad histórica de la sociedad y la cultura (Catino, 2013; Fattore y Caldo, 2011; Terigi, 2012b) que coincide con el empleo realizado en el apartado anterior para denominar la transmisión oral e intergeneracional de saberes populares. Más cercano a los estudios de Puiggrós (1990, [2003] 2009), la transmisión como operatoria epistémica se asocia al dispositivo pedagógico escolar y a las identificaciones en torno al saber que fijan a los alumnos como “receptores” del conocimiento académico-escolar provisto por los docentes.

Como fuera presentado en la sección previa, los conocimientos académico-disciplinares respondieron centralmente a una introducción económica, sociológica y politológica al entramado conceptual del marxismo, siendo estos los contenidos con los que el MPLD y el MDS iniciaron sus procesos formativos. Desde la perspectiva de las coordinaciones, explícito en la escena 2, este corpus teórico contribuía al objetivo de postular una particular interpretación de la realidad que validara la lectura del mundo realizada por los movimientos y, adicionalmente, al objetivo práctico de transformación de la realidad desde prácticas políticas informadas en dicha teoría. En esta misma línea de imbricación entre teoría y práctica, se observa en la intervención de la coordinadora de la escena 2 – “¿solo es un intelectual o propone algo?” – una valorización de Marx, extensible a otros autores marxistas convocados, por su doble pertenencia como pensador y activista revolucionario. En este sentido, se transmitían conocimientos académico-disciplinares – devenidos contenidos de la formación – cuya producción no se encontraba escindida de la práctica y, esa misma condición, legitimaba su inclusión en el dispositivo y su aporte a la formación militante, corriéndose de la subestimación de lo teórico y evitando caer en una formación académica (o academicista).

Es cierto que el contacto con este corpus de conocimiento académico-disciplinar no revestía novedad para los militantes destinatarios de la formación en tanto se reconocían en circulación en la forma-movimiento (reuniones, asambleas, plenarios). En el marco de la totalidad formativa de los movimientos, se comparte determinado vocabulario, se mencionan autores de referencia y algunos militantes utilizan conceptos cuando toman la palabra en la línea de los idearios político-ideológicos. Si bien los militantes de base en su doble acepción de “compañeros de los barrios” y “nuevos” identificaban estos términos y nombres propios porque los “tenían de oído”, la gran mayoría admitía que no conocían – o conocían parcialmente – el significado de los mismos al momento de

participar en los talleres de formación. De allí la apuesta epistémica de las coordinaciones del MPLD y el MDS relativa a la inclusión de este tipo de conocimientos en los dispositivos pedagógicos.²⁹⁰

La alusión provocadora a la “ignorancia” del marxismo como clave de acceso a la escena 2 plantea que los conocimientos académico-disciplinares revisten la condición de saberes no consolidados – en una suerte de ajenidad – para los militantes de base “compañeros de los barrios”, aun aquellos con relativas trayectorias de militancia y de participación sostenida en espacios asamblearios donde operan consideraciones sobre el marxismo (de modo más o menos explícito). A contramano, encuentran familiaridad en los militantes de apoyo a la formación y militantes de base en la acepción de “nuevos” con trayectoria universitaria. En la escena, Sandra le pregunta directamente a la coordinadora “¿qué es el marxismo?”, Joaquín señala que “antes no sabía lo que era el marxismo, pensaba que venía de marciano” y Daiana les responde leyendo los apuntes del encuentro anterior de su cuaderno. Esta “ignorancia” no aplicaba a los militantes “compañeros de los barrios” con un recorrido militante mayor o que se habían formado en las escuelas *otras* de los movimientos o bien en espacios-momentos menos sistemáticos como formaciones políticas previas, charlas, talleres. A modo de ejemplo, Joaquín que no sabía lo que era el marxismo cuando ingresó al movimiento, utilizó la noción de “Estado fallido” aplicado al caso mexicano en una jornada de formación – objeto de una charla del movimiento de la que manifestó haber participado – para “conceptualizar” el relato de una compañera sobre la situación de los trabajadores en la frontera entre Argentina y Paraguay²⁹¹ compartido en clave de experiencia.

Atendiendo a esta presencia diferencial, la transmisión implica un gesto de democratización en el acceso y utilización del conocimiento académico-disciplinar seleccionado por la coordinación en calidad de contenidos. Esta operatoria epistémica actúa, entonces, como cierto reaseguro en cuanto a la socialización de un vocabulario común y la conformación de un piso de debate en las instancias deliberativas y las prácticas políticas cotidianas que aporte a combatir la cristalización de “ignorancias” (puntualmente de conocimiento académico-disciplinar) y de subjetividades “ignorantes” en la tramitación de las relaciones de saber-poder propias de movimientos populares multisectoriales.

El trabajo con contenidos “densos y complejos” (escena 1) no consolidados en los militantes de base “compañeros de los barrios” requirió mediaciones pedagógicas con protagonismo de la coordinación. Estos contenidos fueron abordados a partir de la lectura de textos y discusión en pequeños grupos con presencia de las coordinadoras y posterior puesta en común en plenario (escena 1) y de la lectura de materiales escritos en plenario y exposición dialogada de los mismos con protagonismo de la coordinadora (escena 2). En el caso del MPLD, también se recurrió a la figura de los “invitados-especialistas” para que aportaran una mirada general del contenido en cuestión. En ambos dispositivos, se asumió el reto de anclar los conocimientos “ilustrados” convocando a los saberes populares, rompiendo la lógica de *la pedagogía* basada en la “explicación” de contenidos descontextualizados y carentes de sentido para la vida de quienes asisten a la formación. Esta suerte de traducción se encaminó por medio de la

proposición de anécdotas y ejemplos, la invocación de situaciones cotidianas y una “bajada” a un lenguaje más llano. Posiblemente sea en la operatoria de la transmisión donde se abocaron los mayores esfuerzos de las coordinaciones en vistas a relacionar los contenidos – algunos de ellos con un alto grado de complejidad – con la vida cotidiana de los destinatarios, recuperando y alentando la recuperación y compartida de saberes cotidianos, de la supervivencia y de la lucha. Frente a este ejercicio de “traducción y bajada”, una inquietud planteada en los Encuentros de formación del MPLD residió en los modos de pedagogizar el discurso de la coordinación – aplicable también al discurso científico – sin vulgarizarlo.²⁹²

Este doble movimiento de recuperación y compartida de saberes populares de los militantes de base y aporte de las “ciencias” desde la coordinación – que no exime cierta “directividad” – aparece claramente planteado en la situación de entrevista con una coordinadora del dispositivo del MPLD:

Pero bueno el espíritu es ese, que tiene que ver con laburar desde la recuperación de los saberes y las formas de pensar y de vivir de los compañeros que estamos en los espacios de formación, aportar desde las ciencias en todo caso a ese conocimiento para que después eso tenga una vuelta en la práctica en términos transformativos.²⁹³

De este modo, las operatorias epistémicas de transmisión, recuperación y compartida se presentaron imbricadas. Más aun, solo cuando la transmisión se inscribió y se ancló en la experiencias, preocupaciones y vida cotidiana de los militantes, esos conocimientos parecieron volverse familiares. En la escena 1, se propone trabajar el concepto marxista de explotación mediante la lectura en grupos de fragmentos del libro *Economía política. Un análisis marxista* de John Eaton. La coordinación “explica” la explotación desde un abordaje teórico utilizando el marco categorial marxista mientras que los militantes de base “compañeros de los barrios” lo apprehenden relacionando la explicación teórica con sus experiencias, operación alentada por la mediación pedagógica activa de las coordinadoras. La compartida del relato de militantes mujeres en fábricas textiles en jornadas de trabajo de dieciséis horas en condiciones subhumanas sirvió de nexo para “enraizar” la noción de explotación en los mismos cuerpos que habían sido explotados. En este sentido, la explotación admite su aproximación y significación desde la economía política y, adicionalmente, desde las prácticas y las experiencias laborales del heterogéneo sujeto popular.²⁹⁴

Empero, a medida que los conocimientos académico-disciplinares propuestos adquirirían mayores grados de abstracción y eran menos próximos a la cotidianeidad, el vínculo con los saberes populares y las posibilidades de su articulación se complejizaba: cuánto más abstracto el conocimiento, más exigidas las mediaciones. Esta tensión entre abstracción y cotidianeidad – entre teoría y práctica – se resume en la expresión “no entiendo nada hoy” de Joaquín (escena 2) frente al concepto de socialización de las fuerzas productivas presente en el libro de Marta Harnecker.²⁹⁵ Asimismo, en el devenir de las entrevistas, cuando los militantes de base – ¿quizás por estar conversando con una “intelectual”? – empleaban algunas de las nociones marxistas en circulación en las

formaciones se evidenciaba cierta confusión especialmente entre “burgués” y “burócrata”,²⁹⁶ dando cuenta de un proceso de apropiación no saldado en un juego complejo entre comprensión y capacidad de reproducción en un discurso articulado. Por el contrario, los contenidos – igualmente basados en disciplinas científicas – vinculados al patriarcalismo y la historia se mostraban más consolidados en los discursos de los militantes de base y se anclaban de modo más fluido en sus saberes populares y académico-escolares previos.²⁹⁷

La denominación de la escena 1 como el “empacho de libros” retoma la apreciación de una militante “compañera de los barrios” respecto a la “indigesta” (en términos figurados) que le producía ver el tamaño y volumen de los cuadernillos de apoyo a la formación.²⁹⁸ Los materiales escritos fueron la vía elegida para la presentación y trabajo con los conocimientos académico-disciplinares al recoger, dependiendo del caso en estudio, distintas voces intelectuales canónicas así como comentaristas y divulgadores. De allí la impronta “textual” como rasgo singular del MPLD, compartida hasta cierto punto por el MDS. Ahora bien, una consideración derivada de la observación participante radica en la visible distancia entre la cultura letrada – asentada en la escritura como forma de (re)producción del conocimiento – de las coordinaciones y la cultura predominantemente oral de los militantes de base “compañeros de los barrios”. En el pequeño diálogo establecido entre coordinadora y destinataria (escena 1) se registra una distancia – ¿o un abismo? – entre ambas en cuanto al dominio, naturalidad y cotidianeidad respecto al material escrito que se extiende al vocabulario y los conceptos empleados en dicho material de apoyo.

De igual modo, en los momentos de lectura en voz alta en plenario y en grupos se observó cierta dificultad para pronunciar términos aparentemente desconocidos – tales como *commodity*, yuxtaposición, vanguardia – que se presentaban naturalizados en el lenguaje académico. Esta situación fue objeto de reflexión por parte de Inés, en la conversación informal recogida en la escena 1, quien expresa su preocupación por un saber-decir universitario (del que tanto ella como la investigadora son parte) que “no es moneda corriente” para los militantes “compañeros de los barrios”. El correlato de este saber-decir reenvía a un saber-hacer que tuvo como correlato la complejidad de la actividad planteada desde la coordinación – “llevó más tiempo del que tenían inicialmente programado” – a la luz de lo sucedido en el trabajo en grupos durante ese encuentro de formación. Esta preocupación coincide con la génesis de la formación política de base en el MPLD traccionada por el objetivo de lograr un piso común que permita profundizar los debates sobre las prácticas políticas en el ciclo electoral.

Desde la interpretación de Marianela, militante de apoyo a la coordinación en la Escuelita del MDS de extracción universitaria, la presencia del material escrito no constituye *per se* un impedimento en las formaciones para militantes “compañeros de los barrios” siempre que se modifique el modo de abordaje del texto:

Como que los textos se analizan y se leen de tal forma que los podamos entender y procesar todos y todas. Ya en ese objetivo, me parece que hay una relación distinta con el texto. Por ahí específicamente con los textos... pero, con todo, con lo que se explica, con lo que se ve en los videos, con lo que se va debatiendo,

con lo que se pregunta, que también es formativo para mí. Me parece que pasa por ahí, es esto por ahí que decíamos al principio, es otro el ritmo. Por ahí si yo leo el texto, lo leo y lo paso. Pero también eso tiene otras implicancias. Entonces me parece que es otra forma de leer incluso, otra forma de procesar los datos o los hechos. Me parece que pasa por ahí.²⁹⁹

Particularmente, se detiene en dos diferencias en la forma de acercamiento y procesamiento del material escrito en la comparación entablada entre la universidad y los dispositivos de formación que reafirma la idea utilizada por Marianela respecto a que “es otra forma de leer”. Por un lado, la preocupación por los ritmos de lectura – en la universidad “lo leo (al texto) y lo paso” – podría estar indicando un reconocimiento de los niveles disímiles de familiarización con el material escrito por parte de los sujetos intervinientes en la formación. Por otro lado, las implicancias de las lecturas de los materiales en función de las prácticas políticas conducirían a delimitar una lectura estratégica orientada hacia la práctica extramuros y una lectura “universitaria” intramuros – o endógena – circunscripta a aprender y aprobar.³⁰⁰

Esta asociación entre el dispositivo de formación política y la universidad referida a la operatoria de la transmisión no resulta casual. Los momentos de transmisión reenviaban – al menos simbólicamente – a *la pedagogía*, tensionando la construcción de subjetividades hacia la identificación epistémica. Si a Marianela le resonaba la universidad, en los militantes de base se evocaba la escuela como “forma y contenido disponible”. La forma-escuela reaparecía en la distinción de roles imbricados en el saber menos jerárquicos pero ineludibles, el uso de cuadernillos similares a los manuales escolares y el empleo de la propia nominación de “escuela” o “escuelita”³⁰¹ para denominar a estos espacios-momentos formativos. Asimismo, el contenido-escuela se observó en el uso del conocimiento escolar como una suerte de mediación “a la mano” entre la experiencia cotidiana de los militantes de base y el conocimiento académico-disciplinar convocado por las coordinaciones.

Resulta interesante puntualizar que, adicionalmente, se registró una reposición *ex post* de ciertos contenidos de la alfabetización escolar (y también académica), paralela a la alfabetización política, requeridos para el abordaje de los materiales escritos en militantes-destinatarios con trayectorias escolares interrumpidas: dotar a los militantes de un vocabulario más amplio – no militante – para comprender los textos, distinguir entre ideas primarias y secundarias, explicar el pasaje de números arábigos a romanos (y viceversa) para entender los siglos, hacerse del hábito de la lectura y brindar pautas para la búsqueda y análisis crítico de la información dispuesta en la web.³⁰² En este sentido, para la transmisión de conocimiento académico-disciplinar, la formación política precisaba contar con – y reponer – elementos de lectura y análisis provistos por la escuela, diferenciándose de otras operatorias que entraban en tensión más directa con el dispositivo pedagógico escolar en sus contenidos y formas.

Del desarrollo anterior no se desprende una invalidación de la operatoria de la transmisión ni una subestimación del valor de lo teórico en tanto, como fue expresado, democratiza el acceso y uso de ciertos conocimientos presentes en los movimientos evitando su concentración en un conjunto acotado de militantes. No obstante, se

advierte que la transmisión convoca – simbólica y materialmente – los roles escolares (y sociales) “normales” que posiciona a los militantes de base en un “pensarse y sentirse” receptores proclive al cumplimiento de órdenes y tareas y a la reproducción acrítica y con escasa apropiación de los conocimientos. La primacía de la transmisión en un dispositivo pedagógico de formación política equivale al riesgo de la “explicación atontadora” (Rancière, [1987] 2006); esto es, y retomando la historia de la formación política, la transmisión de contenidos como información verticalmente aportada que pretende generar linealmente la transformación de la conciencia (Rigal, 2015). La eficacia de la transmisión en los casos en estudio radicó en el acercamiento del conocimientos académico-disciplinar a las vivencias y las experiencias cotidianas de los militantes de base, habilitando la confluencia del “pensarse y sentirse” receptores de conocimientos con el “pensarse y sentirse” potadores de saberes. Empero, cuando teorías de gran abstracción se constituyen en el contenido de la formación, aunque se recuperen los saberes populares, se reinstala potencialmente la reproducción de lugares diferenciales y jerárquicos estructurados en función de la posesión-carencia de conocimiento académico-disciplinar, reafirmando la construcción de subjetividades epistémicas identificadas.

7.2.2. *La problematización y deconstrucción del sentido común hegemónico: la historia escolar y la(s) historia(s) crítica(s)*

<p>ESCENA 3: CONTAR LA “VERDADERA” HISTORIA</p>
<p>En la conversación con Yésica, se indagan las diferencias entre la escuela y la formación política. Yésica comenta: “El claro ejemplo de quién descubrió América, que antes decíamos que era Cristóbal Colón. Pero empezar a recopilar todo lo que es anterior, eran los que habitaban el suelo y él llegó a conquistar con su idioma, con su plata a la gente que estaba en el lugar a través de la escuela. Y a mis hijos les tengo que explicar, demostrarle cuál es la <i>verdadera historia</i> o la <i>historia verdadera</i>... la historia que cuentan en la escuela es una y la <i>historia verdadera</i> para la vida es otra. Que las cosas no surgen de la nada y que no sé... todos no tienen eso de la nada. Se ve tan claro que uno, o sea, puede entender por qué hoy por hoy pasa esto o aquello. Y... seguir luchando, porque la formación política te habla de la lucha que triunfó poco, pero que triunfó, y te deja las ganas de seguir luchando. ¿Por qué? porque vos decís «¡uy, si en esa época se logró esto!», así haya durado poco, se logró, y eso quiere decir que somos más que ellos”.*</p> <p>*Gabriela, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.</p>
<p>ESCENA 4: KAREN “DESCUBRIÓ” QUE NO HABÍA TAL DESCUBRIMIENTO (DE AMÉRICA).</p>
<p>Karen es peruana y vive en Argentina hace siete años. Con ella conversamos acerca de lo que más le gustó de la Escuelita de formación.</p> <p>Karen: “Yo ignoraba tantas cosas que... lo que más me sorprendió fue la conquista de Francisco Pizarro que dijo</p>

que conquistó a los Incas él solo. Pero sinceramente no fue él solo quien conquistó a los Incas, fue con ayuda de los mismos Incas. Entonces son cosas que estoy aprendiendo, y que te sorprende ¿viste?”.

E: “Y eso, ¿vos no lo sabías antes?”

Karen: “No, yo no lo sabía. Yo ignoraba mucho, porque en la escuela no te enseñan de esa manera. Por ejemplo el descubrimiento de América, nosotros estamos alegres porque nos descubrieron. Y en realidad no nos descubrieron, nos vinieron a invadir. No nos vinieron a descubrir para mejorar nuestras condiciones ¿viste?”.

E: “Pero vos la escuela, ¿la hiciste allá en Perú, o la hiciste acá?”.

Karen: “No, en Perú”.

E: “Claro. Y ahí, ¿eso no te lo enseñaron?”.

Karen: “No (*énfasis en el no*). Enseñan otras cosas, ¿viste? Allá te enseñan, me parece, lo que el gobierno quiere enseñarte, no lo que realmente es. Lo que nos enseñan a todos, o sea... por ejemplo eso del descubrimiento de América, nosotros... ¡uhhh celebramos cada 12 de octubre como que Cristóbal Colón nos descubrió y todo eso!. Pero en realidad no es así, ¿viste? O sea, hay muchas cosas que sinceramente no nos enseñaron como realmente es. Acá (en la formación) es como que se profundiza más, se ve lo que realmente pasó, ya sea en las épocas esas anteriores. En cambio, en la escuela no, te enseñan lo que ellos quieren enseñarte nada más. O lo que el gobierno les impone enseñar”. *

*Karen, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 25 de septiembre de 2015.

ESCENA 5: DE LA HISTORIA DE LOS NADIES A LA DE LOS “ÁLGUIENES”

En la apertura de la X EMH, Alberto encuadra la perspectiva de la historia: “Esta es una maravillosa cátedra, un doctorado en historia. La historia que nosotros vamos a caminar estos días, que deberíamos caminar todos los días de nuestras vidas, no es la memorista. Porque nosotros decimos memoria histórica, no memorista. La historia es recordar, para nosotros no es repetir como lo ha dicho lo que dijo la maestra del texto, es la memoria de los instantes de rebelión. La EMH es la escuela de las rebeliones. Nosotros no recordamos boludeces, recordamos rebeliones en serio. De acá nos tenemos que ir aprendiendo a leer rebeliones. Las cosas pequeñas que no nos dicen los maestros porque es peligroso que nos enteremos. Los maestros hacen lo contrario a lo que hay que hacer. Porque los maestros son pro-capitalismo. No te van a contar que San Martín jamás pensó en el capitalismo. Los acontecimientos que señalamos tienen que ver con alguienes, con sujetos. No nacen de un repollo. No es por suerte (...) Acá está (muestra una semilla) la Escuela de la Memoria Histórica más completa, más profunda y más bella de la que debemos aprender. Acá están guardados los mejores registros del mundo de millones de años de vida y de sus rebeliones. La semilla es la que cuenta la historia más antigua de nosotros, de las rebeliones”. *

*Registro de observación de la presentación de la EMH (12 de julio de 2014).

Las tres escenas construidas como analizadoras de la operatoria de problematización y deconstrucción del sentido común – aquí interpretado como un tipo de saber que opera en la construcción de subjetividades individuales y colectivas – lo sitúan como parte de la cotidianidad de los dispositivos de formación y de los movimientos populares en estudio. Los medios hegemónicos de comunicación, el dispositivo pedagógico escolar, la familia, las iglesias y las relaciones laborales con el “patrón”,³⁰³ constitutivas de la experiencia de los militantes, se erigen en usinas de construcción y difusión del sentido común que interviene en la generación de consenso a la dominación (hegemonía). Retomando el abordaje conceptual de Tapia, el sentido común “... es aquel conjunto de creencias que organizan de modo predominante las relaciones intersubjetivas y/o las intervenciones cotidianas y que ya no son objeto de cuestionamientos por un tiempo. Producen certidumbre y, así, reproducen y legitiman el orden social” (2008: 103). En este sentido, los saberes populares se vinculan con el sentido común – donde conviven núcleos de buen sentido y sentidos conservadores (Gramsci, 1981) – alertando sobre un supuesto carácter naturalmente emancipador de los primeros. El siguiente fragmento es ilustrativo del sentido común reproducido por ciertos militantes que ya habían atravesado gran parte de la formación política:

Mili: Por ejemplo, algo que no me quedó claro fue lo de la plusvalía. Porque si yo tuviera una fábrica y soy la que puso la plata, ¿por qué tengo que ganar menos que los empleados? Si yo estuviera en ese lugar también actuaría egoístamente. El mundo está acostumbrado a que haya empleados, esclavos y trabajadores... por más que uno no quiera, no se puede cambiar. Siempre va a haber uno adelante.

E: Bueno, pero por algo estás en el Movimiento...

Mili: Sí, algo se puede cambiar. Pero no todo...³⁰⁴

La cita anterior evidencia una identificación de Mili con el accionar del “patrón” en su búsqueda de maximización de ganancias, una aceptación de las jerarquías sociales y económicas como un dato natural que atraviesa la historia (“antes esclavos ahora trabajadores”) y, en consecuencia, una visión pesimista respecto a la transformación de dichas jerarquías. Estas perspectivas de algunos militantes que componen la base social de los movimientos populares tensiona los idearios político-ideológicos de los movimientos. La insistencia de las coordinaciones de los dispositivos pedagógicos en resaltar la centralidad del rescate de los saberes populares como punto de partida, en línea con la adscripción a la educación popular, no equivale a sostener el desconocimiento de la necesidad de problematizar y deconstruir sus aspectos conservadores a partir del diálogo con otros conocimientos y saberes.

De allí que se observara una presencia impetuosa de la operatoria epistémica de problematización y deconstrucción del sentido común hegemónico en los tres talleres en estudio. A los fines de esta Tesis, interesa detenerse en la interpelación al dispositivo pedagógico escolar,³⁰⁵ y particularmente a su registro histórico, en términos de la consagración de sentidos, imaginarios y discursos que reafirman elementos del sentido común hegemónico como el “no hay alternativas” que se desprende de la cita de Mili. Siguiendo a Tapia (2008), el sentido común contiene y produce no solo una memoria

histórica sino que, adicionalmente, define un modo de valoración y de ordenamiento del sentido de los hechos socio-históricos de acuerdo a una estructura asociada a la cultura política hegemónica. Por lo tanto, la operatoria de problematización y deconstrucción del sentido común se comprende como la “socialización de la sospecha” (Korol, 2008). Sospecha frente a un tema específico – en este caso, el registro histórico – alrededor del cual se plantea la existencia de miradas diferentes, y hasta opuestas, con el objetivo de desnaturalizar los conocimientos y saberes consolidados de los militantes destinatarios en este aspecto informados en “verdades” escolarizadas.

Si se retoma la centralidad de la historia como contenido, la disputa en torno a las formas de contar la historia atravesó los dispositivos de formación demarcando una distancia entre la historia escolar y la(s) historia(s) crítica(s). Esta disputa surge de la asunción de la asociación entre escuela y gobierno planteada a las claras por Karen en la escena 4 al señalar que “allá (*en la escuela*) te enseñan, me parece, lo que el gobierno quiere enseñarte, no lo que realmente es”. La apreciación se reitera en la escena 5 cuando Alberto denuncia la complicidad de los maestros con el capitalismo – ya no con el gobierno específicamente – al ocultar ciertos “detalles peligrosos” en vistas a postular una historia memorística enfocada en las fechas y no en los procesos.

La socialización de la sospecha en torno a la historia escolar se articuló en base a distintas estrategias vinculadas a las improntas de los dispositivos: testimonios de testigos-protagonistas que transmitieron una “historia viva”³⁰⁶ (en los tres casos), lecturas de textos³⁰⁷ relativos a la disciplina historia, documentos de organizaciones y entrevistas escritas a testigos-protagonistas (MPLD y MDS), recuperación de la historia personal y familiar de los militantes de base para inscribirla en un encuadre histórico nacional (MNCI) y postulación de preguntas problematizadoras desde la coordinación en los momentos de plenario para desmontar ciertos sentidos históricos implicados en intervenciones de los militantes (MPLD y MDS). Estas estrategias compartían la intencionalidad de identificar en el registro histórico un “nosotros” (los oprimidos, los de abajo, el pueblo) en oposición a un “ellos” (los opresores, los de arriba, el enemigo).

Las escenas construidas explicitan las tensiones existentes entre los modos de contar la historia escolar – una historia de los ganadores, relatada desde arriba y despolitizada – y la(s) historia(s) crítica(s) enseñadas y aprendidas en los dispositivos de formación que visibilizaban otros acontecimientos históricos y otros relatos acerca de los mismos en base a una línea histórica surcada por el protagonismo del pueblo. A este respecto, uno de los cuadernillos de apoyo a la formación del MPLD precisa:

Por eso decimos que no existe una historia en mayúscula, una sola versión de los hechos, una sola mirada. Lo que pasa es que a veces solo se cuenta una parte de la historia, no la totalidad. Suele decirse que la historia la cuentan los que ganan, aquellas visiones que logran imponerse sobre el resto construyen lo que se llama un relato oficial. Ese relato nada dice de las otras historias, las que resistieron, las otras versiones, las otras miradas, los otros proyectos. Contra-historias significa que hay muchas historias, algunas silenciadas. Nuestra tarea es reconstruirlas.³⁰⁸

En los relatos de los militantes “compañeros de los barrios”, la historia se presentaba como un conocimiento académico-escolar consolidado que reenviaba a su tránsito o el de sus hijos por la escuela, considerada como fuente privilegiada – y prácticamente única – del acceso a la historia. En esta línea, se puede sostener la existencia de un “registro de lo escolar fuera de la escuela” (Kriger, 2010). Cabe puntualizar que este carácter consolidado remitía fundamentalmente a una determinada forma de contar la historia como neutra, objetiva, homogénea y despolitizada antes que al contenido histórico mismo (que, en general, no se recordaba). En efecto, los entrevistados evidenciaban marcas del dispositivo escolar al recurrir, en primera instancia, a esta forma “disponible” a la hora de interpretar los hechos históricos dispuestos en la formación. A contrapelo, el registro histórico ofrecido en los dispositivos en análisis operaba como la apertura a “otra(s) historia(s)”. La comparación entre estas dos formas disímiles de contar la historia surgía espontáneamente en las entrevistas a los militantes de base como la principal diferencia encontrada entre la escuela y la formación política. Se reiteraron expresiones del tipo “en la escuela nunca se habló de esto (*de estos acontecimientos, de esta forma de contar*)”. Citando textualmente algunas de ellas: “de chicos en la escuela, nos enseñaron otras cosas distintas”,³⁰⁹ “todos fuimos a la escuela y aprendimos otra cosa”;³¹⁰ y, quizás la más radical, “loco pero tantos años al pedo, ¿cómo no me di cuenta de esto?”.³¹¹ En consecuencia, la problematización y deconstrucción del registro histórico escolar comprende un proceso de desaprendizajes y aprendizajes que rehacen y crean sentido en torno a la historia.

En paralelo al gesto de sospecha anterior, la(s) historia(s) crítica(s) propuestas apuntaron a la reconstrucción selectiva de un cúmulo de luchas populares en las que se enraizaban los movimientos, construyendo una continuidad o linaje que destacaba ciertos momentos fuertes, hitos, procesos y actores. Las variaciones en los momentos fuertes seleccionados se relacionaban directamente, tal como fuera explicitado en el apartado anterior, con las matrices político-ideológicas reivindicadas en términos de una continuidad histórica con experiencias antecedentes. A pesar del armado de genealogías diferentes – que, empero, tenían marcados puntos de contacto – se destaca la insistencia en el interés de los militantes de base de los tres dispositivos por el “descubrimiento” de América (escenas 3 y 4).

Este interés puede ser interpretado, al menos, desde tres aristas. Por un lado, la conquista de América constituye un acontecimiento histórico que se encuentra tanto en el registro escolar como en la(s) historia(s) crítica(s) permitiendo constatar – de modo palpable – la disimilitud de los abordajes en términos de descubrimiento o conquista según la perspectiva. Adicionalmente, se presenta como un acontecimiento que afecta por igual a militantes argentinos y de países limítrofes, interpelando a la totalidad de los destinatarios de la formación.³¹² Por otro lado, la conquista de América remite a una inquietud explícita y reiterada en los militantes por el “origen” y las “raíces”, por comprender desde cuándo el “mundo es lo que es”.³¹³ Desde esta óptica, conocer las causas históricas de la realidad actual y cotidiana genera mayor identificación con los movimientos de pertenencia en tanto “sé por qué y para qué estoy luchando”. Una lucha que se presenta, además, desde la continuidad histórica en base al involucramiento de

muchos otros militantes en otros tiempos y en otros lugares en “la misma lucha”, remontándose más allá de los orígenes piqueteros del ciclo resistencialista. En la escena 5, la metáfora de la semilla condensa y expresa una escuela de la memoria histórica milenaria que va pasando de generación en generación dando cuenta de una misma lucha que hermana a todas las rebeliones.

La escena 4 brinda una pauta sobre el tercer elemento interviniente en la peculiar valorización de la conquista de América. En la Escuelita de formación política del MDS, Karen “descubre” los modos de la invasión de Francisco Pizarro en su Perú natal, siendo que ella reivindicaba tener “sangre inca”. Es decir, teniendo en cuenta los desplazamientos migratorios de gran parte de los militantes de base desde países limítrofes y desde el interior del país hacia el AMBA, la conquista y el devenir de los pueblos originarios convoca especialmente sus raíces, vivencias e historias. Nuevamente aquí la inquietud es por el origen, ya no el origen del mundo sino el propio origen individual y comunitario. Por lo tanto, Karen “descubre” parte de su historia – y la de su país – al tiempo que “descubre” que el “descubrimiento” de América no fue tal. De lo anterior se desprende la influencia del registro histórico escolar por sobre la transmisión oral de saberes cotidianos, de la supervivencia y de la lucha, a punto tal que Karen lamentó haber festejado siempre el 12 de octubre (escena 4). En igual sentido, Elsa del MPLD reflexiona, desde el tránsito por los Encuentros de formación, cómo hubiera sido “la historia contada desde el otro lado”, otro lado con el cual se identifica como militante boliviana: “Yo me puse a pensar mucho eso. ¿Ellos qué pensarían cuando vieron llegar los barcos y todo eso? ¿Cómo vivieron? Eso no se cuenta. También ponerse a pensar un poquito que nosotros teníamos nuestra cultura, nuestras lenguas, nuestras tradiciones, nuestras costumbres, nuestra comida, qué sé yo. Ellos vinieron y cambió todo”.³¹⁴

Frente a la “historia de los nadies” que reenvía a la ausencia y el anonimato del sujeto popular en el registro histórico escolar emerge la “historia de los álguienes” (escena 5). El derrotero de los nadies a los álguienes puede interpretarse como la concepción de una historia producida activamente por las experiencias, prácticas y memorias de sujetos “despreciados” y “subvalorados” epistémica y políticamente. Asimismo, la historia de los álguienes se opone a la de los “grandes” que concierne a las proezas de los héroes que podría referir tanto a los próceres de la historia nacional como a una sobrevaloración de líderes y dirigentes populares, fuera y dentro de los movimientos, prescindente de los “álguienes” organizados.³¹⁵ Por lo tanto, la historia de los álguienes asigna a los militantes de base la condición de sujetos de la historia, agentes constructores y transformadores del mundo. En igual sentido de revalorización, los dispositivos de formación política que la reivindican se convierten en “cátedras o doctorados en historia” y sus destinatarios en “doctorandos” (escena 5). De allí la imbricación con las operatorias de recuperación, compartida y valoración de los saberes de las luchas pasadas y la lucha de hoy. Como señala Yésica (escena 3), “la formación política te habla de la lucha que triunfó poco, pero que triunfó, y te deja las ganas de seguir luchando, ¿por qué? porque vos decís «uy, ¡si en esa época se logró esto!», así haya durado poco, se logró, y eso quiere decir que somos más que ellos”.³¹⁶

Una última consideración refiere a la presencia de ideas como “verdadera” historia (escena 3) y la historia “como lo que realmente es” (escena 4), repetidas en las entrevistas, que indica cierta reintroducción de la forma de contar propia del registro escolar, aunque con contenidos renovados. A este respecto, es dable señalar que las coordinaciones se alejaron de estos posicionamientos: desde el MPLD se postuló la noción de “contra-historias” – en plural – tal como se refleja en el fragmento del cuadernillo ya citado; en igual sentido, la apreciación acerca del carácter subjetivo de la historia estuvo presente tanto en el MDS como en el MNCI. Sin embargo, determinados militantes de base invertían el criterio absoluto del registro histórico escolar – resumido por Silvio como “en la escuela dos más dos son cuatro”³¹⁷ – asignándolo ahora a la genealogía de acontecimientos históricos propuesta en los dispositivos de formación, en lugar de apropiarse de una forma de contar la historia – entre otras – que disputa sentidos con la historia escolar. Si bien la operatoria de problematización y deconstrucción se presentaba en clara oposición a la formación política escolarizada, *la pedagogía* se reintroduce cuando el gesto de los militantes se sitúa en la mera inversión de términos.

Aunque explícitamente las coordinaciones evitaran referirse a una historia así concebida, la masificación de un discurso dentro de cada movimiento – objetivo de la formación política – es un factor a considerar. Las distancias entre las operatorias de transmisión y problematización y deconstrucción del sentido común se acortan en tanto aquí también las coordinaciones difunden una forma de contar la historia que opera problematizando el registro escolar y, al mismo tiempo, instalando otra(s) historia(s) crítica(s). En ese doble movimiento, algunos de los militantes de base tendían a fijarse en la posición de “pensarse y sentirse” receptores de conocimiento, apelando a los repertorios aprendidos que traen el sello del dispositivo pedagógico escolar. No obstante, a diferencia de los contenidos densos y complejos señalados en la operatoria de la transmisión, la puesta en diálogo de esta nueva forma de contar la historia con el terreno ya conocido de la historia escolar y, en algunos casos, también con el acervo de saberes de la lucha vivenciados y/o transmitidos oralmente por otras generaciones sitúa a los militantes frente a la posibilidad de asumir una posición de “pensarse y sentirse” portadores de saberes (históricos) y no meros “receptores”.

7.2.3. La recuperación, compartida y valoración de saberes populares: el ejercicio de “saber que se sabe” y “saber lo que se sabe”

ESCENA 6: YO (NO SOY Y NO SÉ) “NADA”. NO TENGO EXTRANJEROS EN MI FAMILIA

Gabriela (*coordinadora de la formación*) propone un ejercicio: “A ver acá, ¿cuáles son las ascendencias?”. Cada uno va contando de dónde vienen sus padres y sus abuelos: peruanos, bolivianos, paraguayos, argentinos, españoles, italianos, japoneses, alemanes y sirio-libaneses. Llama la atención del grupo algunos apellidos españoles que no coinciden con la ascendencia real. Gabriela: “Ahí debe haber sangre del Inca”; Amalia: “Yo soy indígena boliviana. Vengo de la zona de Bartolina Sisa y Túpac Katari. Mis tatarabuelos contaban esa historia. El aymara es el dialecto

de mis padres”; Carlos: “Mi viejo decía que su abuelo era indio. Había venido de La Pampa”; Tamara: “Yo nada. No tengo extranjeros. Todos somos paraguayos. Le pregunté a mi hijo si sabía de la colonia española y me dijo que había sido bueno porque sino seríamos todos indios”; Gabriela: “Eso es la escuela. Todavía hoy...”. *

En otro encuentro de la Escuelita, Tamara vuelve a estar en el centro de la atención. Se recupera la Guerra del Paraguay y Gabriela apunta a sus saberes previos. Gabriela: “La Guerra del Paraguay. ¿Cuándo fue?”; Silvio: “A los pocos años que asumió Mitre”; Gabriela: “Sí, 1865. Tamara nos va a contar”; Tamara: “Yo cuando empecé este curso aclaré que hice la primaria acá”; Gabriela: “Pero hay cosas que no se aprenden ahí en la escuela sino que vienen de la casa”; Silvio: “¿No te interesaba el tema?”; Tomasa: “La verdad que no. Recién ahora (*después de estudiar a los caudillos en la formación*) me di cuenta que vivía cerca de la calle Artigas”. **

*Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (29 de mayo de 2015).

**Registro de observación Escuelita de formación del MDS (10 de julio de 2015).

ESCENA 7: ENTONCES YA SABEMOS DE DÓNDE VIENEN O QUIÉNES SON...

Con Andrea se realizó una entrevista que sirvió también de puesta en común de la EMH para sus compañeras de la alfabetización del centro comunitario “Los Sin Techo”.

Andrea: “Había compañeros de otras provincias... como te digo de todos lados, también había de otros países. Así de todos, de Mendoza, de todas las provincias. Claro no todos van, las personas que quieren conocer y quieren participar a eso van, y también ahí uno se conoce con muchos compañeros del Movimiento (del MNCI). Entonces por grupo nos juntamos, entonces cada uno comparte en qué situación están, todo eso nos contamos, qué necesidades tienen y todo eso. Un día con un grupo, otro día con otro grupo y así. Entonces así todos vamos conociéndonos con otros lados. A veces cuando vamos a las marchas ellos están ahí, entonces ya nos vemos y nos saludamos. Entonces ya sabemos de dónde vienen o quiénes son. Entonces todo eso es una experiencia que uno va y también cómo lo entiende, cómo es todo el Movimiento, de qué se trata...”.

E: “Y vos Andrea, ¿cómo te decidiste?”

Andrea: “Yo me decidí por conocer otros lados, otros lugares. Conocer a los compañeros también y saber cómo se llevan también en otros lugares, cómo trabajan, todo eso... y es muy lindo conocer otros lados. Compartir también cómo hacen para vivir, cómo trabajan. Allá en el límite, en COTRUM... allá está un lugar donde plantan tabaco. Cosechan y vuelven a plantar y tienen que esperar hasta la otra cosecha. Y la plata también... tienen que esperar para poder tener plata de nuevo, para poder sembrar. Están en un campo que no está cerquita... acá nosotros podemos ir y comprar algo, ir al supermercado, ir a hacer las compras. Compran y tienen que aguantar hasta la otra cosecha”.

Eloisa: “El campo es divertido y es sufrido. Así me parece a mí”.

Andrea: “Pero viven más sano, viven más sano”. *

* Andrea, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 30 de octubre de 2015.

Estas dos escenas introducen las operatorias epistémicas que comprometen directamente la inclusión de los saberes populares en los dispositivos de formación política en estudio: recuperar, compartir y valorar. Siguiendo el análisis de Di Matteo (2014) acerca de la formación política en el MOCASE-VC, recuperar alude al proceso de evocar y reapropiarse colectivamente de saberes populares en riesgo de dejar de ser compartidos o directamente ser olvidados y descartados como valiosos; compartir apunta a solicitar la presencia de saberes populares activos – aunque dispersos entre los sujetos participantes – con el objetivo de producir intercambios grupales a partir de los cuales alcanzar construcciones colectivas; y, por último, valorar implica reconocer la existencia de saberes en todos los sujetos, sus colectivos y territorios. Para las coordinaciones, la recuperación, compartida y valoración de los saberes populares constituyó una estrategia de afianzamiento de los idearios político-ideológicos, de modo que adquirieran mayor profundidad y enraizamiento, tanto como un posicionamiento político-epistémico respecto a los militantes de base en su calidad de portadores de saberes. Esta concepción se vincula con el hecho de que los saberes están anclados en el acto de vivir y hacer cotidiano, tal como afirmó uno de los coordinadores de la EMH: “Creo que lo más importante y lo más rico es partir de esa idea digamos de que todos venimos con un saber de algún lado. Y que a veces incluso ni siquiera lo reconocemos o lo valoramos. Entonces me parece que es como poner el ojo ahí, en generar ese *click* digamos en la cabeza de todos nosotros”.³¹⁸

En cuanto a la recuperación de saberes, se registraron estrategias alentadas desde las coordinaciones quienes, en base a su conocimiento de las trayectorias biográficas de los militantes destinatarios, los interpelaban directamente a contribuir con sus saberes como punto de partida y así habilitaban la legitimidad de “poder y saber hablar”³¹⁹ desde sus experiencias para garantizar posteriores intervenciones espontáneas. La escena 6 ilustra este rol activo al mostrar la intervención de la coordinadora en vistas al rescate de los saberes de la lucha sobre la Guerra de la Triple Alianza que supone Tamara posee por ser paraguaya: “Tamara nos va a contar”. Esta recuperación de saberes populares mediada por la participación de las coordinaciones y, en el caso de grupos de discusión, también por otros compañeros se combinó con instancias de testimonios de invitados-militantes así como contribuciones espontáneas de los destinatarios en momentos de plenario. La EMH merece una atención particular dado que su metodología de los tres momentos se encontraba totalmente centrada en esta operatoria otorgándole su impronta “narrativa-experiencial”. Adicionalmente, en el caso del MPLD, se plantearon ejercicios de producción escrita – de acuerdo a su impronta “textual” – que conformaron espacios-momentos de recuperación de saberes.

A diferencia de la operatoria de transmisión – compartida hasta cierto punto con la problematización y deconstrucción – donde lo textual aparecería con fuerza en el uso de materiales escritos, la recuperación de saberes populares se apoyó centralmente en la oralidad, incluso en los dispositivos con improntas textuales marcadas. De este modo, los talleres de formación política transmutaban en espacios-momentos de entretejido de anécdotas, vivencias y experiencias traídas al colectivo y (re)construidas desde la(s) palabra(s) en un proceso de intersubjetividad. Una de las invitadas-militantes a la

formación del MPLD alentó a los presentes a la recuperación de los saberes populares: “Tenemos que recuperar los saberes que tenemos, una anécdota cuando el grupo la resignifica tiene otra encarnadura. Cada uno tiene una historia rica, la tradición oral, lo que les contaron sus padres”.³²⁰ Siguiendo su lectura, aquello que puede resultar local, pequeño, nimio y hasta un no-saber – como una anécdota – al ser convocado al colectivo de formación admite resignificaciones y revalorizaciones en la puesta en diálogo con otros conocimientos y saberes.

No obstante, esta operatoria epistémica asumió aristas inesperadas por la coordinación tal como lo muestra la escena 6. Por un lado, la escena presenta una valoración desigual entre coordinadora y militante de base respecto a las fuentes desde donde se puede aportar saberes, habilitando la “casa” como ámbito epistémico en un caso y atribuyendo una exclusividad a la “escuela” en el otro. En consonancia, la primera reacción de Tamara ante la interpelación de la coordinadora para que interviniera recuperando los saberes sobre la Guerra de la Triple Alianza “que vienen de la casa” fue escudarse en que “la primera la hice acá (*en la Argentina*)”. Por otro lado, la escena discute cierta linealidad en asociar pertenencia geográfica – ser paraguaya – con la presencia y valoración de una memoria de saberes de la lucha en los militantes. Ante la pregunta de un compañero sobre si le interesaba el tema, la respuesta de Tamara fue contundente: “La verdad que no. Recién ahora me di cuenta que vivía cerca de la calle Artigas”. Esta última frase amerita dos lecturas. La primera apunta a la comparación que realiza Tamara entre no conocer la historia de su país y haber vivido por años cerca de la calle Artigas sin saber quién era este personaje.³²¹ En este sentido, la formación política genera una recuperación y resignificación de saberes portados a partir de nuevos conocimientos y saberes, provocando curiosidad en los militantes por temas, nombres y contenidos que antes no revestían mayor interés (o no los conocían). Este desplazamiento del desinterés al interés, del desconocimiento al conocimiento opera en Tamara en tanto accede a la historia silenciada de la Guerra de la Triple Alianza en la Argentina, y no en su país de origen, mediada por su militancia política. De allí se deriva la segunda lectura posible que invita a preguntarse por los términos de las tradiciones selectivas, los olvidos y el carácter fragmentado en el caso particular de la memoria de los saberes de los sectores populares – la idea de “saberes en riesgo” antes citada – debido a las migraciones, la fragilidad de las condiciones de existencia y la fuerza de *la pedagogía* (escolar) descontextualizada.

Por su parte, la escena 7 presenta una retrospectiva realizada por Andrea respecto a la operatoria de compartida de saberes populares activos en los militantes, aunque dispersos, en tanto escenificación de una gran “puesta en común” entre iguales. Cabe señalar que esta operatoria fue una constante en los encuentros de los tres dispositivos, constituyendo esta escena un “indicio” de otras presentes en los tres dispositivos. Andrea relata una serie de saberes procedentes de distintos territorios del MNCI (menciona particularmente a la COTRUM³²²) a los que tuvo acceso en la EMH. En dicho dispositivo, la compartida atravesó los grupos de discusión, las visitas a las comunidades, las conversaciones informales en los grupos de trabajo (también formativas) y la galería de las organizaciones donde se expusieron fotografías, mapas y productos. Estos momentos

de compartida fueron considerados por Andrea como uno de los aspectos más valiosos de la EMH: “compartir también cómo hacen para vivir, cómo trabajan”. Esta apreciación coincide con la intencionalidad de la coordinación que rescató la importancia de que los destinatarios conocieran e intercambiaran saberes cotidianos, de la supervivencia y de la lucha presentes en otros territorios del MNCI. En esta línea debe interpretarse la idea utilizada por uno de los coordinadores respecto a “ir completando la película de lo que somos como movimiento”³²³ como uno de los objetivos de la formación. Por lo tanto, esta operatoria se erigió en una suerte de intercambio de saberes espacializados y temporalizados que conviven en el armado del MNCI – como organización nacional de segundo grado – en los términos de un diálogo entre lo indígena, lo campesino y las barriadas populares del AMBA.

De los distintos saberes populares en juego, Andrea rescata su acceso a saberes del campo por intermedio de compañeros de organizaciones no urbanas del MNCI. Siguiendo su relato, la compartida implica no solo la recepción de nuevos saberes sino también la posibilidad de su puesta a prueba en nuevos contextos – por ejemplo en la barriada urbana donde vive – así como la comparación entre el “allá” y el “acá” al señalar: “... están en un campo que no está cerquita... acá (*por el barrio*) nosotros podemos ir y comprar algo, ir al supermercado, ir a hacer las compras” (...) pero (*allá*) viven más sano”. Es interesante notar que la compartida de saberes reafirma en Andrea uno de los supuestos del MNCI-Buenos Aires respecto a la condición “más sana” del campo en relación a la ciudad.³²⁴ Inclusive, estos saberes del campo provocaron una recuperación y recreación de saberes cotidianos (familiares) portados por Andrea, quien posee una trayectoria biográfica de migración desde el campo, en riesgo de caer en el olvido en un contexto barrial donde priman otros saberes. Esta afirmación queda explicitada por otra militante migrante del MNCI-Buenos Aires quien reconoce que en la EMH – y el MNCI-Buenos Aires en general – aprendió sobre la cultura argentina y paralelamente, revalorizó elementos de su cultura boliviana y la importancia de la transmisión intergeneracional para que sus hijos “saboreen” – nuevamente la asociación entre sabor y saber – comidas típicas, festejen el día de todos los santos y cuelguen la bandera de Bolivia en su casa.³²⁵

Adicionalmente a las implicancias más estrictamente epistémicas, la compartida entre organizaciones (en la EMH) o entre militantes de distintos barrios pertenecientes a un mismo movimiento (en los talleres del MPLD y el MDS) que confluyeron en un mismo dispositivo de formación mostraba ser valiosa para el afianzamiento de las identidades de los movimientos y sus encuadres nacionales: a) permitía sentirse parte de una totalidad mayor que rompiera el anclaje absoluto en problemáticas específicas de cierto territorio o barrio para enmarcarlas en un contexto más amplio; b) habilitaba la identificación de problemas comunes a los distintos territorios en los términos de que “lo que le pasó a los otros también nos pasó a nosotros” y “su lucha es también la nuestra”, generando incluso la posibilidad de utilización de nuevas herramientas y estrategias tomadas de otros territorios o barrios en el regreso a las prácticas militantes luego de la

formación; y, asimismo, c) conducía a analizar las especificidades del propio territorio en relación a los otros, siendo de utilidad para la problematización de las construcciones políticas locales.

En torno a las operatorias de recuperación y compartida se observó una potencialidad vinculada a sujetos-militantes que narraban sus experiencias en primera persona, sujetos que se decían, se hacían y se (re)construían, que portaban saberes y que eran capaces de enseñarlos a sus compañeros. En este sentido, se torna imperante reconocer la centralidad de la formación en colectivo y el colectivo de formación que permite, estimula y vigoriza trayectos epistémicos subjetivantes. Recuperación y compartida se anudaron a la valoración – comprendida como otra operatoria epistémica – de los saberes populares y, simultáneamente, de sus sujetos: el reconocimiento de la legitimidad y valía de dichos saberes fue concomitante a la posibilidad de asunción de los militantes “compañeros de los barrios” como portadores de saberes. En conjunto, las operatorias descriptas habilitan la construcción de subjetividades que “saben que saben” y “saben lo que saben” en el tránsito complejo hacia procesos de subjetivación epistémica; es decir, desplazadas de la posición de “ignorancia” propia de la identificación epistémica que fija a la mera recepción de conocimientos (generalmente, de corte académico-disciplinar o académico-escolar). En este punto, la operatoria de la problematización y deconstrucción del registro histórico escolar, trabajada en la sección anterior, contribuye al movimiento subjetivo trazado por la recuperación, compartida y valoración al tematizar una “historia de los álguienes” donde la presencia popular – el agenciamiento político y epistémico del pueblo – logró con sus acciones de lucha reformar Estados y democratizar gobiernos en ciertos momentos fuertes de la historia.

La importancia argumentativa de la escena 6 radica en señalar la ausencia de linealidad en la construcción de subjetividades epistémicas. No basta con que las coordinaciones adopten posicionamientos de valoración de los saberes populares para que los militantes lo interpreten y conciban de ese modo. La escena muestra un pasaje de un encuentro de la Escuelita del MDS donde se trabajó la conquista de América. La coordinadora propuso que cada uno de los presentes contara sus “ascendencias” (de donde provienen, en parte, los saberes populares portados). Los militantes de base en su acepción de “nuevos”, el militante de apoyo a la coordinación y la investigadora se inscribieron en genealogías que se remontaban a países europeos, mientras los militantes “compañeros de los barrios” y la coordinadora a países latinoamericanos o a provincias del interior del país. Cuando llegó el turno de Tamara, vinculó “la nada” (lo originario, lo migrante) con “la ausencia de extranjeros” en su familia, siendo ella misma extranjera en la Argentina. Dicha asociación muestra la desvalorización – impuesta desde el sentido común hegemónico – de cierta memoria de saberes y, al mismo tiempo, la valorización de “lo extranjero” (lo anglo-europeo realmente) que podría ser interpretada, incluso, como metáfora del modo de vinculación de los saberes populares con el conocimiento científico hegemónico.

Esta desvalorización de Tamara de su génesis familiar – y, en consecuencia, de sus saberes – fue reforzada al convocar ella misma al plenario un diálogo con su hijo respecto a la conquista de América en el cual el niño asume la “voz” oficial del registro

escolar de la historia: “le pregunté a mi hijo si sabía de la colonia española y me dijo que había sido bueno porque sino seríamos todos indios”. Cabe notar que el caso de Tamara no es aislado, en el siguiente fragmento de una entrevista se niega el aporte de un saber compartido en el dispositivo por considerarlo una “leyenda”:

E: Cuando pregunto qué aportaste a la formación, todos me dicen “aporté las ganas”. No, pero hubo cosas. Me acuerdo cuando comentaste esto de la cosmovisión incaica. ¿Cómo se llamaban? Eran dos personajes.

Karen: Ah, ¿Mama Ocllo y Manco Capac?

E: Sí, eso.

Karen: Sí, pero eso es una leyenda.³²⁶

En efecto, asumir la cosmogonía incaica como “leyenda” le confiere a la primera un estatus distinto al del saber. La idea de leyenda parece referir a un “testimonio de un pasado ya cancelado” (Ceceña, 2008:27) más ligado al mundo mágico que al del conocimiento que, no obstante, pervive en los relatos orales de las familias de los militantes. De lo anterior surge como hipótesis interpretativa que, aun cuando los saberes populares se encuentren legitimados en los dispositivos de formación, existen dificultades de los militantes “compañeros de los barrios” para considerarlos valiosos y, en algunos casos, directamente saberes. Resulta interesante señalar una paradoja respecto a que la desvalorización de estos saberes es inversamente proporcional a la interpelación pedagógica y emocional que produce la conquista de América como contenido al que asocian estas “leyendas”. Ahora bien, existe una segunda paradoja entre la citada desvalorización del saber popular y la valorización de esos mismos saberes cuando son expresados en el marco de testimonios de “voces legítimas” seleccionadas por las coordinaciones, aunque se planteen en los mismos términos de narración y experiencia (y no de conocimiento académico-disciplinar).

Esta paradoja cuestiona la explicación de la desestimación de los saberes populares simplemente en oposición al conocimiento académico-disciplinar dado que la valoración diferencial de las trayectorias políticas al interior de los movimientos populares funciona como otro factor interviniente en la ponderación de conocimientos y saberes en circulación. En general, los testimonios estuvieron a cargo de invitados-militantes con indiscutibles trayectorias políticas que contaban historias “ejemplares”³²⁷, a pesar de no posicionarse a sí mismos en este lugar de ejemplaridad.³²⁸ Esta estimación – y hasta admiración – a los protagonistas de los testimonios quedó evidenciada en fragmentos de entrevistas como el siguiente: “No te está enseñando el libro, te están enseñando algo que ya pasó, te cuentan una historia pero a la vez te cuenta que ella también lo pasó, que ella también lo sufrió porque por ejemplo lo sufrió ella, estuvo ella”.³²⁹

Más allá de los derroteros contradictorios y paradójicos de las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas en los talleres de formación en estudio, la selección de operatorias de recuperación, compartida y valoración coadyuva – por las características mismas de los saberes populares – al armado de un dispositivo

pedagógico-epistémico situado en un territorio y un contexto, coordenadas en las que se inscribe no solo el dispositivo sino también la vida de los militantes destinatarios. Frente a la “(anti)pedagogía del des-enraizamiento” (Arroyo, 2012) que diluye la condición de sujetos de cultura, identidad y saberes a los sectores populares – iniciada con la conquista de América y secundada por un dispositivo pedagógico escolar descontextualizado y migraciones forzadas en busca de mejores condiciones de vida – Daiana sostiene sintomáticamente que la formación política la ayuda a no “estar en el aire”:

Ayuda bastante la formación, porque sino estás como al aire. No sabés a dónde dirigirte. Y la formación es como que te ayuda a tomar las decisiones que realmente quieres hacer, qué quieres hacer acá, en que podrías ayudar a hacer acá, cómo podrías hacer para mejorar la situación no solo de uno mismo sino de los demás.³³⁰

Cuando los saberes populares son convocados – aun para problematizarlos – se produce una re-unificación subjetiva de lo que el modelo epistémico hegemónico fracturó y se validan nuevos sujetos, su historia y sus experiencias. El extracto de entrevista anterior condensa las consecuencias de las operatorias de este apartado: un “enraizarse” en una organización política y un colectivo y, de igual manera, en los propios orígenes y la historia y la cultura que los enmarca. Desde la perspectiva de las coordinaciones, este enraizamiento se asocia a la presencia de los saberes populares como punto de partida – y no como entelequias – dándoles vitalidad y operatividad por medio de su problematización y puesta en diálogo con otros conocimientos y saberes. En este sentido, los saberes populares no solo reenvían al pasado sino también al presente y futuro en tanto su recuperación, compartida y valoración construye subjetividades que “se piensan y se sienten” portadoras de saberes. Y, desde ese lugar epistémico, se pueden embarcar – como efectivamente algunos militantes lo hacen – en la tarea de replicar los contenidos de la formación a otros compañeros porque “saben que saben” y “saben lo que saben”; iniciando así un camino difícil de alejamiento de la posición de “la nada” (pensarse y sentirse nada como en la escena 6), equiparable a la del alumno-tabula rasa, para convertirse en “maestros” que enseñan lo aprendido. Tal como fue explicitado, esta potencialidad requiere de la mediación activa de las coordinaciones en términos de alentar la socialización de los saberes portados (operatoria de recuperación y compartida) y fomentar la valoración de los saberes puestos en juego (operatoria de valoración).

7.2.4. La sistematización de contenidos y experiencias: la apertura a los saberes-síntesis y la producción de conocimiento

ESCENA 8: EL ESPECTRO DE LA ESCUELA EN LA SISTEMATIZACIÓN DE CONTENIDOS
Gabriela propone una actividad como cierre de la lectura del libro de Marta Harnecker. Reparte consignas que buscan sistematizar los conocimientos teóricos del libro. Cada grupo trabaja las consignas en clase y vuelca las ideas principales en un papelógrafo para su exposición durante el encuentro siguiente.

Silvio le propone a su compañera: “Pasemos nosotros así nos sacamos este peso de encima”. Mientras expone lo trabajado, observa que Daiana está distraída con otra cosa y la interpela: “¿Se entiende ahí Daiana?”. Es un llamado de atención en modo de chiste como si fuera un docente poniendo orden a sus alumnos.

Es el turno de Tamara. Su consigna es “Relatar el desarrollo de las relaciones técnicas y sociales de producción en las etapas históricas del comunismo primitivo, la esclavitud, la servidumbre y el capitalismo”. Se nota que está muy nerviosa, le sale la voz cortada, se agarra fuerte las manos. En varios momentos mira a Gabriela (*coordinadora de la formación*) y a la investigadora y nos pregunta si está bien lo que está diciendo. Se muestra insegura. Tamara decide responder a la consigna dibujando lo más representativo de cada etapa. No hay texto en su papelógrafo, solo dibujos. Comenta: “No tuve tiempo de hacer lo escrito y tampoco me alcanzó para pintar los dibujos”.

En la evaluación de la dinámica, surgen los siguientes comentarios. Tamara: “Yo tengo un tema con la evaluación oral. Una vez me tocó dar un tema en historia, me acuerdo que era la dictadura, y tuve que darlo al final por escrito porque oral me olvidaba todo y no podía”; Sofía: “A mí un poco me cuestan las palabras difíciles”; Amalia: “Estuvo bien releer para fijar. Es la primera vez que escribo en un papelógrafo”. *

*Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (22 de mayo de 2015).

ESCENA 9: LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO PILAR DE LA EMH

Con Pancho, conversamos acerca del momento fundacional de la EMH cuando distintas organizaciones se juntaron a pensar el método de formación. Uno de los principales debates que recuerda es el de las formas que debía asumir la sistematización de la experiencia de la EMH.

Pancho: “Pero me acuerdo por ejemplo discusiones acerca de cómo sistematizar el proceso que no quedaba solamente en registrar todo o no. Digamos había algunas propuestas que pretendían registrar casi absolutamente todo lo que se decía, todo lo que se vivía y... y otras propuestas, que fueron las que avanzaron más, que tenían que ver con... bueno que parte del proceso de formación pasa por las discusiones más concretas, más pequeñas y que quedan ahí esas cuestiones, que no todo sale, queda registrado, sistematizado. Pero que el método pasa en parte, creo, no solamente por llevar conclusiones o por registrar conclusiones sino por el proceso de elaboración de las discusiones, el intercambio, la palabra también, ¿no? Bueno esa discusión que te decía más puntual de cómo construir la sistematización, cómo registrar, qué registrar, qué no registrar nos da la pauta de que estaba la apuesta por la sistematización de la experiencia, pero en una... la sistematización muchas veces lleva a que los procesos se vayan dando digamos”. *

*Pancho, militante del Encuentro Calchaquí (Salta) y miembro del Área nacional de formación del MNCI. Entrevista realizada el 18 de julio de 2014.

Las escenas construidas dan cuenta de la polisemia y ambigüedad en el uso del término sistematización por parte de las coordinaciones, concomitante a la pluralidad de enfoques en el campo académico. El aspecto común a ambas escenas reside en el reconocimiento de un carácter activo de los sujetos de la formación que, en un caso, son capaces de resumir, clasificar, catalogar, ordenar y relacionar – “poner en un sistema” –

los contenidos trabajados (sistematización de contenidos); o bien, en el segundo caso, pueden aportar saberes valiosos que merecen ser registrados, documentados e interpretados críticamente con el objetivo de retroalimentar y potenciar las prácticas pedagógicas (sistematización de experiencias³³¹). En este sentido, la sistematización conforma una operatoria epistémica que abre a los saberes-síntesis y a la dimensión de co-producción de saberes en los dispositivos de formación política.

En cuanto a la sistematización de contenidos, los saberes-síntesis fueron el producto de formarse en colectivo en tanto los debates en pequeños grupos y plenarios basados en los aportes de los involucrados fueron fundamentales como momentos de integración y traducción de conocimientos y saberes. No obstante las síntesis de los debates requerían, surgían y eran puestas a consideración del colectivo, las coordinaciones adoptaron un rol “sistematizador” activo y espontáneo. Un militante de base del MDS describe claramente esta dinámica, planteando un primer momento donde la coordinadora habilita la discusión “listo, hablemos, charlemos” y un segundo momento “al final del día o el momento que ella vea” donde dice “bueno, esto es así, por esto y esto”. La caracterización anterior conlleva una valoración positiva de la intervención sistematizadora de la coordinadora: si bien existe un momento de cierre donde prima la visión de quien sistematiza y puede recoger en distinto grado los conocimientos y saberes en juego, un cierre que se pone a consideración del colectivo se presentaba como opuesto al “vemos esto pum, pum, pum”³³² de la bajada de línea.

A pesar de esta consideración sobre las mediaciones de las coordinaciones en la sistematización, cabe señalar que también se registraron propuestas de trabajo asociadas a esta operatoria donde asumieron una intervención menor, limitada al encaminamiento de las consignas. La escena 8 muestra una actividad de sistematización parcial de los contenidos trabajados durante la primera parte de la Escuelita del MDS en grupos conformados por dos militantes de base, a partir de una consigna provista por la coordinadora.³³³ Esta escena constituye el primer momento de trabajo autónomo en el dispositivo con mayor protagonismo de los sujetos-destinatarios; una dinámica que se replicaría solo al finalizar los contenidos de la segunda parte. El carácter novedoso se reflejó en la intervención de Amalia cuando sostuvo “es la primera vez que escribo en un papelógrafo”, entendiendo que ese lugar del saber y de la escritura había sido siempre ocupado por otros (los maestros, la coordinación, los referentes).

Esta modificación de la disposición del saber y de los cuerpos vinculada a la sistematización de contenidos, que podría condensarse en los sujetos pasibles (o no) de “escribir en un papelógrafo”, como materialidad en la que se inscriben relaciones de saber-poder, generó dos reacciones visibles. Por un lado, sensaciones de inseguridad – “se nota que está muy nerviosa, le sale la voz cortada, se agarra fuerte las manos (...) pregunta si está bien lo que está diciendo” – que reproducen los términos de posesión-carencia propias del dispositivo pedagógico escolar. De allí las constantes miradas a la coordinadora en busca de aprobación – así como a la investigadora en la cual también se depositaba una figura del saber – y la analogía entablada con los miedos a la

“evaluación oral” que reenviaba a las trayectorias escolares de los militantes. No resulta casual que estas sensaciones de inseguridad se agudizaran en las militantes mujeres que se mostraban menos proclives a “poder y saber hablar”.³³⁴

Por otro lado, y quizás como contracara, Silvio se montó en la modificación de la disposición de roles para adoptar las formas escolares cuando “pasa adelante” a exponer su sistematización. Esta actitud quedó expuesta en el “llamado de atención” a una compañera – en tono de chiste – al observar que estaba distraída. En este sentido, Silvio más que asumir la posición asociada a la posesión del conocimiento, adoptó las formas de los sujetos en posesión del conocimiento y, al mismo tiempo, planteó una farsa – habilitó un juego – que podría des-sacralizar (profanar) las posiciones epistémicas establecidas.³³⁵ Por ende, y a modo de hipótesis, el dispositivo pedagógico escolar forma más en las formas que en los contenidos (que, a menudo, se olvidan por haber sido aprendidos de memoria). La misma conclusión aparecía reflejada en la sección referida a la operatoria de problematización y deconstrucción del registro histórico escolar dado que los militantes de base “compañeros de los barrios” antes que recordar las fechas y los acontecimientos históricos, recordaban una cierta “forma de contar la historia” en un tono despolitizado, neutral y acrítico.

Esta escena generó un impacto en la investigadora al presenciar una síntesis de contenidos plasmada únicamente en dibujos. “¡No hay texto en el papelógrafo!” señala el registro de observación. Por su parte, Tamara comentó excusándose: “No tuve tiempo de hacer lo escrito”. Si bien la militante justificó la ausencia de texto por la falta de disponibilidad de tiempo, la decisión de volcar la sistematización de un cúmulo de conocimientos académico-disciplinares – devenidos contenidos de la formación – en dibujos y no en textos se debe considerar como un elemento a interpretar en tanto se distancia de la escritura como vehículo principal del conocimiento científico y escolar. Es decir, tanto en la naturalización de la investigadora que esperaba encontrar texto en el papelógrafo como en la militante que justifica su exclusión en términos de una “falta”, se halla la primacía epistémica y social del lenguaje escrito y su asociación con el conocimiento válido.

Otra forma de “devolución al plenario” de los saberes-síntesis surgidos de lo conversado en los grupos de discusión acerca de la militancia y de la experiencia de visita a las comunidades fue alentada desde la coordinación de la EMH. Un militante utilizó la categoría “devolución creativa”³³⁶ para referir a esta propuesta de sistematización (aunque en este caso, en base a contenidos con origen en los saberes populares) que operaba a contramano del tradicional tomar el micrófono y reponer – sintetizando – lo conversado. Esta devolución creativa incluyó creaciones grupales expresadas en canciones, teatralizaciones, dibujos en papelógrafos y hasta la construcción de “maquetas” que representaran las comunidades visitadas³³⁷ a modo de una cartografía de la experiencia. De este modo, la oralidad junto con la corporalidad y hasta lo manual adquirieron relevancia – desplazando pero no anulando la cognición – en un gesto epistémico que se entronca con la impronta “narrativa-experiencial” de la EMH.

La escena 9 introduce una segunda concepción de sistematización ligada al registro, recuperación y documentación de los conocimientos y saberes puestos en juego en el dispositivo de la EMH entendido como una “experiencia pedagógica”. No es menor el desplazamiento semántico – y epistémico – entre sistematizar un contenido y una experiencia. Desde esta segunda mirada, los conocimientos y saberes en circulación sobrepasaban a los espacios-momentos intencionalmente formativos de la formación, volviendo al dispositivo una experiencia pedagógica total que involucra procesos vitales individuales y colectivos que combinan acciones, interacciones y percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones, inscriptos en marcos socio-históricos dinámicos y en situaciones específicas (Jara, 2008). La sistematización de experiencias resulta una producción intencionada, colectiva e inédita de conocimientos – en clave de saberes-síntesis – que “media” entre el registro, su interpretación y la posibilidad de potenciación de la práctica pedagógica así como de las otras operaciones epistémicas dispuestas en la formación.

Según lo relatado por Pancho, la apuesta por la sistematización de la experiencia emergió como un aspecto fundacional de la metodología de la EMH. Las discusiones en torno a “cómo construir la sistematización, cómo registrar, qué registrar, qué no registrar” estuvieron presentes desde las primeras discusiones inter-organizacionales en las cuales se pensaba colectivamente la construcción del dispositivo. A diferencia de los otros casos de estudio, la sistematización conformaba un elemento constitutivo del dispositivo pedagógico: se registraron las síntesis de las intervenciones en los grupos de discusión (sistematizaciones de contenidos) tanto como las consignas, los testimonios, las intervenciones de la coordinación para los encaminamientos, la evaluación y otras dinámicas en plenario; y, adicionalmente, se asignaron roles fijos de registradores. Estos registros quedaron a disposición del Área nacional de formación del MNCI encargada de realizar, concluida la EMH, la sistematización de la experiencia año tras año. Es menester señalar que el carácter predominantemente oral de la EMH condiciona el requerimiento de cierta documentación que otorgue una materialidad textual a lo acontecido en el dispositivo de modo que sea factible la recuperación de los saberes-síntesis.

Ahora bien, en la asignación y asunción de los roles de registradores y sistematizadores en los casos de estudio intervino la posesión de competencias en el manejo de registros, escritura y lectura que podría reproducir cierta división entre trabajo manual e intelectual. La investigadora participó en la documentación de la experiencia en los tres talleres de formación política, a partir de un “saber hacer” basado en las herramientas académico-investigativas portadas. Sin embargo, cabe señalar diferencias en relación a los acuerdos pautados con los movimientos en relación a la sistematización como parte de los acuerdos de “entrada al campo”, al tipo de sistematización requerida, a los aspectos de la sistematización en los que se contribuyó específicamente (sea solo en forma de registro o de registro e interpretación crítica)³³⁸ y a la existencia paralela de otros sistematizadores(o no). De todos modos, las fronteras

entre los registros libres y la sistematización propiamente dicha se tornan, a menudo, lábiles en tanto el registro de la observación ya implica una mirada particular, determinados énfasis y marcos de indagación previos.³³⁹

A modo de recapitulación, la operatoria de sistematización – en sus dos acepciones – contribuye a valorar y fortalecer procesos de subjetivación epistémica en los dispositivos de formación política en tanto coloca al colectivo de formación en situación de producir sus propias conceptualizaciones. Lo anterior requiere, a su vez, de sujetos que asuman una posición epistémica activa, potenciada por las operatorias de recuperación, compartida y valoración de saberes. Por lo tanto, la sistematización es parte y resultado de un proceso epistémico más amplio que involucra al sujeto-colectivo de formación y a los sujetos-militantes individuales. Así se cristaliza en el relato de Pancho (escena 9) cuando sostiene que “el método pasa en parte, creo, no solamente por llevar conclusiones o por registrar conclusiones sino por el proceso de elaboración de las discusiones, el intercambio, la palabra también, ¿no?”. Registro y sistematización juegan un papel central en relación a la disposición, la memoria, la recuperación y la consideración de la palabra debatida y acordada por los militantes en el dispositivo. De allí que la operatoria de la sistematización sea central en dos sentidos. A nivel colectivo, aporta a la construcción de una organización democrática, horizontal y participativa al “testimoniar” los acuerdos a los que se llegó, actuar como parámetro de evaluación posterior y también oficiar de punto de partida para pensar nuevas prácticas de formación. A nivel individual, la sistematización reafirma el respeto por la palabra de los sujetos – y en los términos de esta Tesis, por los conocimientos y saberes que se vehiculizan oralmente – siendo valorada, retomada y documentada (Guelman, 2015). En fin, registro y sistematización representan la constatación material – textual – de las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en los dispositivos de formación política de los movimientos populares en estudio.

7.2.5. La co-producción de saberes: del “pensarse y sentirse” receptor al “pensarse y sentirse” portador y co-productor de saberes

ESCENA 10: PALABRAS QUE RESISTEN, QUE CUESTIONAN LA REALIDAD...
Lucía es profesora de Lengua del Bachillerato Popular La Dignidad. Esa jornada fue invitada por la coordinación para trabajar con una dinámica de lectura y producción de textos. Lucía lee en voz alta a los presentes “Las palabras” de Pablo Neruda. Luego de una puesta en común en plenario, la consigna es armar grupos de cinco integrantes para volver a leer el texto y que cada uno escriba tres palabras que le dispare la nueva lectura grupal. Algunas de las palabras que salen en el grupo en el que participo son: colonialismo, violencia, opresión, sin voz, imposición, identidad, conquista, saqueo, mentiras, dueños, dominantes, lucha, explotación. Todos colocan sus tres palabras sin que se vean en una caja de zapatos, Lucía las mezcla y cada uno elige tres palabras al azar. Con esas palabras, la consigna es escribir una frase o un párrafo. Luego de un tiempo dedicado a la elaboración, se leen los textos en voz alta. Es sorprendente el carácter poético de muchos de ellos. Lucía concluye: “Con el lenguaje colonizado también podemos hacer palabras que resistan, que cuestionen la realidad”.

La centralidad de lo literario en los Encuentros de formación del MPLD fue conversada con Marina (*coordinadora de la formación*) en situación de entrevista.

E: “Y después otra cosa que te quería preguntar, porque me pareció que se le dio bastante lugar a lo literario en la formación, es si había sido alguna apuesta en algún sentido de su parte”.

Marina: “Sí, eso tenía que ver con fomentar por un lado la lectura de los textos y la escritura que también... muchos de los compañeros tampoco escriben y algunos hace años que no escriben. Entonces bueno, volver a fomentar un poco la escritura, la escritura propia digamos, la escritura con sentido para uno, nos parecía que estaba bueno. Y además para encontrarle una vuelta al bodoque teórico que bajás... no bajamos, compartimos. También como para que, a partir de eso, haya algún tipo de creación propia digamos, en relación con los textos. Que no sea reproducir una misma lógica del texto sino a partir de la literatura nos parecía una buena estrategia. De escritura y de producción digamos”. *

*Marina, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

ESCENA 11: PONERSE LA CAMISETA DEL EQUIPO DE LOS ROJOS

La puesta en común en el plenario de la EMH en base a las consignas “¿Qué es un análisis de coyuntura? ¿Para qué nos sirve?” trabajadas en los grupos de discusión, está a cargo de una militante convocada especialmente para esa instancia. “Es muy importante lo que cada grupo rescató. Alguien me decía que veamos si estaba bien o estaba mal lo que habían hecho. Acá no corregimos sino que entre todos construimos. El análisis de coyuntura siempre ha estado en manos de algunos pocos, que en general eran hombres y que se juntaban para analizar lo que pasaba desde su visión. Y que fuera de ese análisis siempre quedaban las mujeres, los jóvenes y los niños”.

Con la metáfora usual en el MNCI de comparar el análisis de coyuntura con un partido de fútbol, interviene el vocero del grupo de discusión “Las Vacas” colgando un papelógrafo con una cancha dibujada y jugadores identificados. Coordinadora: “¿El equipo nuestro son los rojos? ¿Tiene alguna connotación?”; Vocero: “Pusimos algunos, no todos, algunos actores importantes que últimamente han hecho cosas grosas. Por ejemplo, de nuestro lado, pusimos a Chávez, a Néstor, a Fidel. También a Correa, Telesur, la CLOC, Evo, Maduro. Así nacionales y de la región. Y del otro lado de la cancha de fútbol, pusimos por ejemplo... así como pusimos a Chávez, Néstor y Fidel como la base, del otro lado pusimos al Pentágono, el FMI y después a varios actores como Capriles, Monsanto, la CNN. Esto lo armamos así como un partido de fútbol para ver claramente quién está de qué lado. Y hay algunos en el banco de suplentes que a nivel nacional son Taiana, Uribarri; y del otro lado, a nivel nacional, pusimos a Macri y a Massa. Para nosotros hacer un análisis de coyuntura es ver quién está de qué lado, cómo juega cada uno, dónde se juega. Nosotros pensábamos que si una cancha está a 4000 metros vamos a jugar de una forma distinta que si está a 1000 metros sobre el nivel del mar. ¿De qué es la cancha? Si es de césped sintético... eso vendría a hacer el análisis del escenario sobre el que se está jugando el partido. Después pusimos el árbitro, ¿Para quién tira? ¿Nos está inclinando la cancha? ¿Qué se está jugando en ese partido? Y ¿cómo está el clima? Si llueve, si hace frío, si hace calor... Después ¿para qué hacemos esto? Para saber cómo jugar ese partido. Obviamente siempre lo tenemos que ganar pero saber por qué, que se juegue con un objetivo claro para saber qué estrategia tomar como movimiento social y para saber cómo construir poder popular a largo plazo”. *

*Registro de observación de la EMH (18 de julio de 2014).

Si bien todas las operatorias acontecidas en un dispositivo de formación adscripto a la educación popular implican “producción” en un sentido general en tanto buscan generar nuevas síntesis a partir de la conjugación de una trama epistémica diversa y compleja, aquí se emplea la noción de producción – co-producción específicamente – para designar las dinámicas específicas presentes en los talleres analizados que incitaban a la generación, más que al registro, de síntesis conceptuales superadoras y novedosas a través de la toma de la palabra (o las letras) por parte de los militantes de base. Siendo sutil la demarcación entre sistematización y producción, se busca diferenciar el gesto de registro y síntesis de aquel que compete a la creación de nuevos saberes, asumiendo empero que conforman dos operatorias imbricadas en tanto los saberes-síntesis de la sistematización de contenidos pueden dar lugar a la co-producción y, adicionalmente, ciertos conocimientos y saberes registrados en la sistematización de la experiencia resultan novedosos. A partir de este sentido restringido, se sostiene que la producción resultó marginal en la selección de operatorias realizada por las coordinaciones en relación a las descritas anteriormente (particularmente: transmisión, problematización y deconstrucción del sentido común y recuperación, compartida y valoración de saberes populares).

La escena 10 revela un momento de despliegue de la “estrategia de escritura y producción”, tal como la definió la coordinadora del dispositivo del MPLD. En este caso, los militantes “compañeros de los barrios” elaboraron párrafos o frases en base a tres palabras elegidas al azar que se desprendieron de la lectura y puesta en común del texto “Las palabras” de Pablo Neruda. Esta operatoria se repetiría en dos ocasiones más en el transcurso de la formación: la elaboración de un cadáver exquisito que respondía a las resonancias de la pregunta “¿cómo construimos nosotros poder popular desde nuestra militancia cotidiana?”,³⁴⁰ y la escritura de una frase, pregunta o párrafo disparada por la elección de una imagen elegida entre las propuestas por la coordinación que se encontraban distribuidas por todo el salón.³⁴¹ Siguiendo y reinterpretando la perspectiva de Marina, la operatoria de producción se disponía con una doble intencionalidad. Por un lado, contribuía al fomento de la escritura en militantes no familiarizados con la misma debido a trayectorias escolares interrumpidas o al haber concluido los estudios años atrás sin mantener una práctica cotidiana de escritura. De allí que se observara una asociación directa entre producción y escritura – resumida en la idea de “estrategia de escritura y producción” – en tanto esta última era presentada como el vehículo de expresión de la producción, en completa consonancia con la impronta textual del dispositivo. Ahora bien, Marina también señala que la operatoria de producción pretendía alcanzar una “escritura propia” que no siguiera linealmente la lógica del texto y, más aun, una “escritura con sentido” para quien escribe, aunque extensible también para los otros – el colectivo de formación – involucrados en situación de escucha de aquello producido. Justamente, los momentos de producción evidenciaban una búsqueda por trascender el plano de producción como reproducción de conocimientos propio del dispositivo pedagógico escolar, cuestionando la disposición de los vínculos “normales” de saber-poder entre los destinatarios y la coordinación.

La segunda intencionalidad de la coordinación del MPLD se relacionaba con la “bajada” – expresión utilizada y luego rectificada como “compartida” en la escena 10 – del “bodoque teórico” de modo de volverlo más aprehensible. Aquí, la producción ya no se presentaba como una estrategia con peso propio sino como subsidiaria a la transmisión de conocimiento académico-disciplinar y la sistematización de contenidos. No es casual que dos de los tres momentos de producción identificados hayan tenido lugar los días viernes en tanto última jornada de la semana de formación, concebida como espacio de recapitulación, sistematización y cierre de lo visto. En este sentido, el poema de Neruda elegido para motorizar la producción escrita se relacionaba con la conquista de América que había sido abordada como contenido durante esa semana. La selección de un recurso literario le imprimía – sumándole – un acercamiento menos “denso y complejo” y nuevas aristas. En este caso, el poema de Neruda aportaba la óptica particular de la colonización del lenguaje como imposición y legado. En esta clave, la conclusión de la actividad por parte de la coordinación fue la siguiente: “Con el lenguaje colonizado también podemos hacer palabras que resistan, que cuestionen la realidad”. Convocando la mirada de una militante de base sobre este encuentro en particular, esta modalidad fue descripta como “todo es lo mismo pero contado de otra forma”³⁴² en referencia a que durante la semana de formación vieron los mismos contenidos desde diferentes ángulos, ahora a partir de poemas y textos literarios (otra forma distinta).

A los fines de la operatoria de la producción tal como es entendida en esta Tesis, reviste mayor importancia el primer objetivo ligado a la “estrategia de escritura y producción” como instancia que permite a los militantes (re)interpretar sus experiencias desde los conocimientos y saberes convocados en la formación. Si se retoma la categoría nativa de “escritura con sentido”, el sentido alude a enraizar los contenidos – incluso los vinculados a conocimientos académico-disciplinares – en las experiencias y vivencias subjetivas a partir de la elaboración de un texto; esto es, escribir desde un lugar de enunciación que haga manifiesta las marcas contextuales y de subjetividad desde donde se produce saber, desde una determinada trayectoria vital y biografía donde se cruza lo individual y lo colectivo. Asimismo, escribir con sentido podría pensarse en el marco de una apuesta de formación integral de la militancia de base que quiebre la configuración unidimensional y centralmente cognitiva del aprendizaje – el binarismo entre razón y emoción característico de *la pedagogía* –, asumiendo a la razón junto a la emocionalidad y la corporalidad de los sujetos. Empero, en el dispositivo del MPLD esa emocionalidad y corporalidad fueron mediadas por la escritura que no pareciera ser – al menos en primera instancia – el vehículo más espontáneo de canalización de lo subjetivo empleado por los militantes “compañeros de los barrios” fuera del dispositivo.

En relación con lo anterior, un último aspecto de la escritura con sentido alude a la selección de las formas que mejor traducen los lugares de producción y enunciación de saberes de los militantes de base. Los saberes populares poseen una estructura de pensamiento, una sintaxis y unos modos de decir que requieren ser respetados en su especificidad. Un militante de base lee en voz alta la frase elaborada a partir de una imagen que mostraba una montaña de basura acumulada en una barriada y la

interpreta a la luz de su participación en el dispositivo de formación: “Veo esta basura y pienso en la política. Somos la basura de los políticos”.³⁴³ En la escena 10, aparecen referencias a la sorpresa de la investigadora frente al valor poético de las producciones y el uso del lenguaje metafórico. Desde la lectura de un militante universitario del MPLD, estas formas de decir de sus “compañeros de los barrios” demarcan una tensión entre “ser claro” y “ser rebuscado”: “Y creo que es eso lo que más tienen los compañeros de los barrios, capacidad de ser claros, de no ser rebuscados, son simples y claros. Es algo que muchos ansiamos serlo y no podemos serlo a veces. A mí me cuesta un montón”.³⁴⁴ De esta intervención se infiere que el bagaje conceptual más denso (¿universitario?) influye en maneras más “rebuscadas” de saber-hablar y saber-escribir que se contraponen a una cierta “traducción” de la teoría en relación a sus saberes populares de parte de los militantes “compañeros de los barrios” que, haciendo uso de la metáfora y lo poético, pueden lograr claridad y simpleza comunicativa.

La escena 11 exhibe una estrategia distinta de producción en el marco de un momento de trabajo sobre el análisis de coyuntura en la EMH. Si bien el objetivo de la actividad era explicar y pensar cómo se hace un análisis de coyuntura y para qué sirve en términos organizativos³⁴⁵ sin llegar a realizarlo efectivamente, uno de los grupos de discusión trascendió esta consigna y co-produjo – aun cuando no era la intencionalidad de la coordinación – un pequeño y lúcido análisis del “ellos” y “nosotros” concerniente a la política nacional y regional del año 2014. La inclusión del análisis de coyuntura como contenido del dispositivo es significada desde la coordinación como la democratización de un saber históricamente concentrado en ciertos militantes: “siempre estuvo en manos de unos pocos hombres y por fuera mujeres, jóvenes y niños” (escena 11). En consonancia, las actividades de análisis y reflexión colectiva sobre la coyuntura política en las formaciones permiten entablar un debate más amplio y más inclusivo en relación a cuestiones como la apertura, riesgos y oportunidades de tácticas políticas relativas al armado de alianzas con organizaciones, la participación en armados electorales y propuestas de incidencia en el espacio político.³⁴⁶

La socialización en plenario de la producción realizada por el grupo de discusión “Los Vacas” muestra una clara lectura de la realidad apoyada en la utilización de la metáfora del partido de fútbol – propuesta desde la coordinación – que resultó ser un nexo potente entre los saberes populares cotidianos (la lógica del juego de fútbol) y los saberes de la lucha. Así, el grupo identificó a los “jugadores” – personas e instituciones – asociados al “ellos y nosotros”, caracterizó los factores que influyen en “el campo de juego” como el árbitro, el clima, la altura de la cancha y evidenciaron una apropiación de la línea hegemónica del MNCI en cuanto a “jugadores” en proceso de instalación en el nosotros como (*Jorge Alberto*) Taiana.³⁴⁷ Luego del plenario, se conformó un espacio de preguntas y respuestas entre los coordinadores y los destinatarios de la formación para continuar profundizando sobre ciertos temas. Las inquietudes más frecuentes rondaron en torno a la alianza con el Movimiento Evita y organizaciones no kirchneristas (entre las que se nombró al FPDS), el posicionamiento en relación al Estado y lo electoral y el enfrentamiento con los fondos buitres.

En esta escena, la producción de un análisis de coyuntura se enmarca en un ejercicio grupal y aparece más claramente mediada por la co-producción o creación colectiva de saberes. El carácter individual de la producción escrita de la escena 10 podría impugnar la noción de co-producción. Si bien la condición individual o colectiva advierte sobre las formas del dispositivo, una producción individual no necesariamente anula la co-producción en tanto se encuentra motorizada, inscripta y puesta a consideración de un colectivo así como informada en los conocimientos y saberes en circulación en la formación que es de suyo colectiva. Por otro lado, las improntas de los dispositivos también condicionan las formas de materialización de la co-producción: mientras el MPLD privilegió la escritura, en el MNCI primaron la oralidad y las representaciones escritas con dibujos (de una cancha de fútbol, por ejemplo). Sin embargo, se debe señalar que esta disimilitud no interfirió en el hecho de que en la operatoria de co-producción de saberes se conjugaron la racionalidad y la emocionalidad, convocada esta última en relación a las vivencias y experiencias personales (escena 10) y en el “ponerse la camiseta del equipo rojo” con base en la experiencia cotidiana de militancia (escena 11).

Si el gesto central de las operatorias de recuperación y compartida concierne al rescate de subjetividades portadoras de saberes, la co-producción traza una intencionalidad en ciernes – distinta y complementaria a la anterior – vinculada a la construcción de subjetividades que “se piensan y se sienten” co-productoras de saberes en clave de subjetivación epistémica. Es decir, una subjetividad creadora de textos, relatos y sentidos desde la conjugación de saberes populares desnaturalizados, saberes populares recuperados y compartidos, y conocimientos académico-disciplinares puestos a disposición en los dispositivos de formación política. La co-producción de saberes requiere, entonces, un doble movimiento epistémico. Un primer proceso comprende el pasaje de “pensarse y sentirse” receptor de conocimientos – propio de la transmisión y, hasta cierto punto, la problematización y deconstrucción del sentido común orientado por una coordinación que difunde la(s) historia(s) crítica(s) – a “pensarse y sentirse” portador de saberes, traccionado por la operatoria de recuperación, compartida y valoración de los saberes populares. Un segundo movimiento conexo, aunque no se desprenda lineal ni necesariamente del primero, radica en el tránsito de “pensarse y sentirse” portador a “pensarse y sentirse” co-productor, mediado por las operatorias de sistematización y co-producción. En esta dirección, “pensarse y sentirse” co-productor engloba tanto la recepción de conocimientos como la portación de saberes desde los cuales producir nuevos conocimientos y saberes. Probablemente, los dispositivos de formación política contribuyan centralmente al movimiento de “receptor” a “portador”, mientras el tránsito a “co-productor” aparece más como horizonte que como *factum* al considerar que fueron otras las operatorias privilegiadas desde las coordinaciones.

Si se adoptan lecturas críticas de los dispositivos de formación política estudiados, se torna necesario asumir que los distintos conocimientos y saberes sistematizados en este capítulo así como las posibilidades de los militantes de “pensarse y sentirse” receptores, portadores y co-productores – brindadas alternativamente por las distintas operatorias epistémicas descriptas – no se encuentran distribuidos de manera uniforme en todos los participantes de la formación. El desafío de contribuir a un proyecto político-pedagógico

de transformación desde la diferencia existente de conocimientos y saberes, y no desde la jerarquía demarcada por el par posesión-carencia, abre a las consideraciones del próximo apartado en torno a las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas en clave multisectorial.

7.3. Las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas en movimientos populares multisectoriales: entre la recepción, la portación y la co-producción

Esta última sección explicita y coloca en el centro de la escena uno de los supuestos – que sobrevoló los análisis realizados en este capítulo – referido a la multisectorialidad como clave de bóveda de la construcción de subjetividades epistémicas en movimientos populares, atendiendo a la coexistencia de trayectorias formativas, militantes, laborales, migratorias, de clase y género que se traducen en una diversidad de conocimientos, saberes y sujetos presentes en los talleres de formación política. Tal como se sostuvo en una de las hipótesis de partida de esta Tesis, la multisectorialidad se expresa y se tramita en estos dispositivos, siendo una dimensión que potencia y tensiona la construcción de subjetividades epistémicas. Potencia en tanto la heterogeneidad de trayectorias de los distintos militantes garantiza la existencia de distintos conocimientos y saberes en convivencia. Tensiona en cuanto la presencia del conocimiento académico-disciplinar, encarnado en ciertos militantes participantes de la formación sean coordinadores o destinatarios, plantea la posibilidad de reproducción de su jerarquía social y epistémica y de invalidación de una ecología de los conocimientos y saberes en circulación.

Esta hipótesis de trabajo parecería cuestionar, en cierto punto, el abordaje postulado acerca de los movimientos populares como intelectuales colectivos elaborado por académicos vinculados a los movimientos (Korol, 2007, 2014; Ouviaña, 2011, 2015a, 2015b; Rauber, 2015). Desde sus perspectivas, se torna necesario trascender la concepción liberal del intelectual individual en tanto, si los movimientos populares se erigen como sujetos pedagógicos, el intelectual no precisa ser una sola persona. Así, los pueblos y las comunidades crean conocimiento colectivamente y una nueva cultura en su condición de colectividad organizada y dirigente. Ahora bien, la construcción de intelectuales colectivos aparece mediada por intelectuales orgánicos que aportan a este proceso “rescatando” la teoría inmersa en las prácticas sociales del pueblo – en lo que el pueblo piensa, sabe y cree – para “devolverla” en conceptos, otorgándole “directividad” político-pedagógica al proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto al rol del intelectual orgánico, Korol sostiene que “no es ni quien lo inicia ni quien lo cierra; no es quien tiene la síntesis de ese proceso. La síntesis está en el colectivo” (2014: 28). Los educadores populares (coordinadores en los términos de esta Tesis) que dinamizan y coordinan los distintos espacios-momentos formativos – incluidos los dispositivos de formación política – encarnan una de las figuras posibles de los intelectuales orgánicos.

Si los postulados planteados en torno al concepto de intelectual colectivo actúan como un horizonte político de transformación social y también como un horizonte pedagógico de revisión de las lógicas de identificación epistémica ligadas a la operatoria de la

transmisión (escolar), más que un cuestionamiento a la noción de intelectual colectivo, la hipótesis de la multisectorialidad busca colocar una pregunta sobre este concepto como un supuesto y una práctica ya dados en pos de comprenderlo como una construcción por-venir; una construcción compleja sujeta a emergencias y reproducciones teniendo en cuenta la heterogeneidad implicada en “lo colectivo” del intelectual colectivo, los bemoles de las mediaciones políticas y epistémicas de los intelectuales orgánicos (los coordinadores) y las dificultades observadas de los militantes de base “compañeros de los barrios” de asumirse como intelectuales portadores y co-productores de saberes valiosos.

La cita que abre el capítulo expresa las preocupaciones de Marina, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD, respecto a la multisectorialidad: “Si yo tengo que aprender cómo militar en un barrio, se lo tengo que preguntar a una compañera, por ahí una compañera me pregunta a mí qué es la educación popular o quién era Paulo Freire. Bueno, pero ¿por qué saber quién es Paulo Freire es mejor que saber cómo enfrentarte a la burocracia del barrio, de los poderes enquistados en los barrios?”.³⁴⁸ Aquí la multisectorialidad es interpretada como la portación diferencial y jerárquica de saberes entre ella – graduada universitaria, docente y militante – que sabe acerca de la educación popular de Paulo Freire y una “compañera de los barrios” que no sabe de Paulo Freire y su educación popular pero sí de las formas de enfrentarse a los poderes enquistados del barrio. Es interesante la inquietud colocada por la misma entrevistada en relación a por qué un saber es “mejor” (o más valioso) que otro en una clara interpelación a los privilegios epistémicos del conocimiento académico-disciplinar – una pregunta que revierte sobre ella misma – reproducidos no solo en el sentido común hegemónico sino también al interior de los movimientos populares. La mención a la educación popular como el conocimiento académico-disciplinar citado en el fragmento – un conocimiento producido en los bordes de la academia – no resulta menor en tanto que una perspectiva pedagógica, entendida como teoría del conocimiento, que busca democratizar las relaciones epistémicas y promover el diálogo entre distintos saberes no escapa a convertirse, en su condición de teoría, en patrimonio de ciertos militantes a cargo de la coordinación de los dispositivos.

Frente a la frase del sentido común que sentencia “el saber no ocupa lugar”, recuperada por un militante “compañero de los barrios” – ante la pregunta “¿cómo es formarse con compañeros que tienen otros recorridos?”³⁴⁹ – que parecería ubicar al saber como algo abstracto y sin anclaje material, cabe postular que el saber sí ocupa lugar: ocupa el lugar del poder al inscribirse en una trama de relaciones donde saber y poder operan en articulación. Además, este saber que no ocuparía lugar refiere exclusivamente al conocimiento académico-disciplinar que flota ligero en la universalidad de los no-tiempos y los no-lugares, a diferencia de la materialidad de los saberes populares enraizados en las prácticas sociales. En este sentido, la preocupación por la multisectorialidad atraviesa la planificación de la forma del dispositivo y su implementación en relación a los debates pasibles de ser planteados, los ritmos de la

formación, los materiales escritos y audiovisuales seleccionados, las actividades sugeridas, el vocabulario utilizado y la habilitación de la toma de la palabra (el saber hablar) y el poner el cuerpo en la formación.

La escena 12 es ilustrativa de las valoraciones diferenciales respecto a los conocimientos y saberes en circulación en los dispositivos de formación política y los sujetos portadores de los mismos, convocando la posibilidad de la reproducción de lugares hegemónicos dentro de prácticas pedagógicas alternativas.

ESCENA 12: JAMÁS PODRÍA SER UNA IGUAL

La coordinadora de la Escuelita me pide que revise con Leonardo (*militante de apoyo a la coordinación*) la planificación de la segunda parte de la formación. Cuando estamos hablando sobre las resistencias a la colonización por parte de Túpac Amaru II, le planteo a Leonardo rescatar la figura de Bartolina Sisa como mujer luchadora. Me pregunta quién es Bartolina Sisa y le respondo que no recuerdo si fue la esposa de Túpac Amaru o de Túpac Katari. Amalia se nos acerca temerosa. Nos dice que había estado escuchando nuestra conversación a lo lejos y que Bartolina Sisa fue la esposa de Túpac Katari, que ella lo sabía porque es boliviana de la zona de Túpac Katari y que también se lo había preguntado a un profesor del Bachi.*

En la conversación con Amalia en situación de entrevista, se retoma la cuestión de los saberes.

E: “¿Y qué cosas que no se vieron te gustaría ver?”

Amalia: “Por ahora como que, no sé. Muy conocimiento, muy, muy. Todo lo que vimos está bien.... o sea, debe haber cosas que no vimos, pero como que no tengo el conocimiento para decirlo, no puedo enfocar”.

E: “Y vos decís que tenés menos conocimiento... pero, ¿qué conocimiento te parece que vos aportaste a la formación?”

Amalia: “Y eso no sé. Lo que a mí me aportaron sí sé. Más conocimiento sí, o sea, me aportaron un montón de cosas. Pero aportar yo, no sé”.

E: “Yo te traigo un ejemplo de algo que me acuerdo que vos aportaste. Te acordás cuando estábamos con Leonardo con el tema de las rebeliones en América Latina, que vos nos contaste lo de Túpac Katari. Bueno, eso para mí fue un aporte. ¿Cómo lo ves vos?”

Amalia: “No sé (risas), no sé, como que... Eso me es familiar, pero eso no lo aprendimos en la escuela, sino lo aprendí de los abuelos y de la zona”.

E: “Como que a veces te sentís, como con menos conocimiento, ¿no? Aunque vos sientas que tenés menos conocimiento, sos una igual a las compañeras que vienen de la universidad”.

Amalia: “No, yo no siento que sea una igual”.

E: “Vos misma te tirás siempre para abajo”.

Amalia: “No, jamás. Nunca voy a llegar a ser como... tantos estudios que tienen... no, yo creo que nunca voy a

llegar a ese... no sé, pasé no sé cuántos años para llegar a este estudio (*por el Bachi y la Escuelita de formación*). Pero no, siempre falta. Por más que logres entenderlo o comprenderlo, pero falta. Me falta un montón. Jamás podría ser igual”.

E: “Te parece que no sos tan igual. A ver, porque...”.

Amalia: “No es que no soy tan igual, no soy igual directamente. Yo tengo menos conocimiento, me falta un montón de conocimiento, no llego ni ahí”.

*Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (15 de mayo de 2015).

Si se retorna a la reconstrucción realizada de los conocimientos y saberes en juego en clave multisectorial, de la coexistencia de “saberes libresco” (conocimiento académico-disciplinar) y “saberes por experiencia vivida” (saberes populares) no debe seguirse su despliegue equitativo al interior de los dispositivos de formación. Con excepción de la EMH donde se privilegiaron los “saberes por experiencia vivida”, en el caso del MPLD y el MDS el conocimiento académico-disciplinar ocupó un papel estructurador de los contenidos conjugado con los saberes populares. Esta consideración resulta de importancia dada la adjudicación social de un estatus superior a los primeros y el registro de estas concepciones en los relatos y las intervenciones de los militantes, en algunos casos avalándola (especialmente militantes “compañeros de los barrios”) y en otros intentando no reproducirla (como las coordinaciones y militantes “nuevos” universitarios). Quizás la intervención más clara presenciada en este sentido haya sido “el capataz no puede ser negro u oscuro”³⁵⁰ poniendo en relación la posesión presunta de saber legítimo con la pertenencia de clase y raza. Por lo tanto, de la existencia efectiva de una diversidad de conocimientos y saberes y de la presencia de operatorias tendientes a la problematización y deconstrucción del sentido común tampoco puede desprenderse una reversión lineal de su valoración desigual, en tanto los dispositivos pedagógicos se encuentran enmarcados en un contexto que informa las perspectivas de los militantes.

Resulta interesante, entonces, sumergirse en las apreciaciones subjetivas de los militantes de base “compañeros de los barrios” respecto a los conocimientos y saberes que circularon en los dispositivos de formación política. En el devenir de las entrevistas, ante la pregunta aparentemente sencilla y expresada en términos directos “¿Qué aportaste vos a la formación?”,³⁵¹ algunos entrevistados devolvían la respuesta (palabras más, palabras menos) “las ganas” luego de silencios meditabundos y muchos “no sé”. Esta imposibilidad de identificar un aporte – al menos en primera instancia – condujo a la repregunta, citando intervenciones específicas de los militantes en cuestión observadas por la investigadora. Nuevamente las respuestas eran llamativas: “pero eso es una leyenda”,³⁵² “pero es un aporte de vivencia”;³⁵³ y tal como señala Amalia en la escena 12, “eso me es familiar, no lo aprendí en la escuela sino de mis abuelos y la zona”. En los extractos mencionados, aparece una distinción espontánea entre leyenda y saber, entre vivencia y saber, entre saberes populares y conocimiento escolar entendido como

“modelo” de saber válido. Las respuestas a las repreguntas podrían expresar que la supuesta ausencia de aportes responde a las distinciones y equiparaciones que operaban en los militantes de base, reproduciendo la perspectiva hegemónica que desvaloriza el saber (a)portado por no responder a los cánones escolares (y científicos).

A este respecto, una breve digresión remite al sujeto – la investigadora – que interpelaba a los militantes con la pregunta sobre sus aportes al dispositivo, pudiendo haber actuado como reforzador de la equiparación entre saber y escuela (o ciencia). Esta consideración parte de distintas vivencias en las observaciones participantes donde a la investigadora se la llamaba por momentos “Profe”,³⁵⁴ se esperaba que tomara la palabra (¿autorizada?) en su participación en el trabajo en grupos pequeños³⁵⁵ y se le dijo al finalizar una entrevista “gracias por venir a enseñarnos”.³⁵⁶ En todo caso, la figura de la investigadora representaba – y encarnaba – la visión epistémica hegemónica y en ese locus de enunciación simbólico entre las figuras de “la docente” y la “evaluadora de experiencias” se inscribía la valoración de los militantes sobre sus propios aportes a la formación.

En este sentido, la consideración de los saberes “por experiencia vivida” como pertenecientes a una escala inferior o, directamente, como no-saberes se extiende a los propios militantes en tanto sujetos “ignorantes” (carentes de saber). Si bien esta apreciación no es explícita, sí aparecieron frases recurrentes que retomaban – desplazando – esta idea de “ignorancia”. Específicamente, se recogieron expresiones del tipo “yo no sabía *nada* antes de entrar a la organización”³⁵⁷ y “me cuesta aprender”.³⁵⁸ Un ejemplo emblemático fue el de Mili que reiteraba en los momentos de plenario expresiones como “no entiendo” o “no puedo” y que luego abandonaría la formación del MPLD. En una conversación informal con Inés, coordinadora de ese dispositivo, comentó con preocupación la desvalorización que observaba en ciertos compañeros y citó particularmente a Mili.³⁵⁹ A modo de hipótesis interpretativa, esta desvalorización posee una génesis no solo en la sociedad – en su sentido más amplio – sino particularmente en la marca que los dispositivos pedagógicos escolares dejan en quienes van quedando atrás o fuera del sistema escolar. La asociación entre la idea de “(no saber) nada” y “no poder aprender” puede ser leída en estos términos: si la escuela es considerada la única fuente de saberes, los militantes con trayectorias escolares interrumpidas – esto es, la mayoría de los “compañeros de los barrios” – no solo poseen “nada” de saber (porque el saber popular portado sería un saber de un estatus menor o un no-saber) asumiéndose como tabulas rasas, sino que también acuerdan con la individualización del “fracaso escolar” en base a problemas propios para aprender (y no por un dispositivo excluyente), reforzando la doble condición de ignorantes e incapaces.

En el relato de Amalia en la escena 12, se observa la fuerza de la sobrevaloración por “ausencia” de la escuela, sus saberes y sus sujetos desde la cual evalúa a sus compañeros, a la coordinación y a sí misma. Cabe señalar que, desde su interpretación, formarse es “saber del tema por los textos” – reproduciendo la concepción escolar de enseñanza y la escritura como su vehículo – y las formaciones en el movimiento son concebidas como “amateur o más caseras” al contraponer la figura del especialista (el maestro) con la de

“nosotros solos intercambiando” (¿el intelectual colectivo?). Esto se traslada a su vez a su percepción sobre la coordinadora del dispositivo a quien “le falta pasar por la universidad”:

Yo no quiero desvalorizar, pero creo que una persona que viene, viene de la universidad más el conocimiento como tiene Gabriela, sería una gran maestra. Así si bien nos formamos, le faltaría conocimiento, o cómo explicarle a la persona; cómo hacerle comprender. O sea como que, faltaría, para mi punto, mi manera de ver. Por más que tenga experiencia, muchas experiencias, pero les faltaría esa formación de otro. O sea, se compone los dos en la vida. La universidad y la calle como que te forman, y es más fuerte que la calle sola, y que la universidad sola, que sería muy teoría, y después muy práctica. No. Tiene que ser teoría y práctica. Todo junto.³⁶⁰

El caso de la coordinación del MDS resulta sintomático en tanto Gabriela se coloca a sí misma en la ficción de un encuadre de “coordinadora ignorante”³⁶¹ – aunque claramente no lo sea – asumiendo que su formación es autodidacta y no académica por no haber pasado por la universidad y alejándose así de constituirse en un “sujeto del todo-saber”. Particularmente esta coordinación ignorante emergía cuando se lidiaba con el conocimiento académico-disciplinar de los materiales escritos de introducción a la teoría marxista por ella propuestos.³⁶² Si bien este posicionamiento podría acercar a la coordinadora y a los destinatarios de la formación en su igual condición de discentes, Amalia insiste en reclamar “la universidad y la calle”, la teoría y la práctica, pero sobre todo la teoría. Ahora bien, cabe aclarar que la supuesta ignorancia de conocimiento académico-disciplinar por parte de la coordinadora no generaba una horizontalización del dispositivo: el “sujeto del todo-saber” se depositaba alternativamente en el militante universitario de apoyo a la formación y en la investigadora; y, además, la ignorancia de la coordinadora quedaba relativizaba desde la mirada de otros militantes en función de su destacada trayectoria política en el movimiento.

A diferencia de los militantes de base “compañeros de los barrios”, los militantes “nuevos” (o no) de clase media universitaria ante la idéntica pregunta “¿Qué aportaste vos a la formación?” respondían desde otro lugar, pudiendo identificar sus contribuciones particulares, puntualizar lo efectivamente aportado al dispositivo por los “compañeros de los barrios” y, adicionalmente, apreciar positivamente la formación en colectivo en relación a los espacios-momentos transitados de “formación en solitario”. Esta última – mencionada solo por estos militantes – se erige como contrapunto del “no saber nada” expresado por los militantes de base “compañeros de los barrios”. Los militantes “nuevos” de clase media universitaria coincidieron con las coordinaciones en la centralidad de la operatoria de la recuperación, compartida y valoración de los saberes populares. En este sentido, no habría una diferencia en los relatos de los militantes de base – en sus dos acepciones – respecto a una suerte de distribución del saber en donde los “compañeros de los barrios” aparecen como portadores de los “saberes por experiencia vivida” y los militantes de clase media universitaria como portadores de los “conocimientos libresco” y también “saberes por experiencia vivida”. Empero, los relatos se bifurcan a la hora de la valoración de estos saberes, siendo los

militantes “nuevos” quienes reconocen a los compañeros de los barrios no solo como portadores de saberes sino también como portadores de saberes valiosos y novedosos en tanto “saben un montón de cosas que yo no sé” o “no tengo ni idea de qué pasó o qué pasa en Perú”. En palabras de Marianela y Gerardo:

Por ahí, compañeras que vivieron en Perú, yo la verdad es que no tengo ni idea de qué pasó o qué pasa en Perú. Entonces no voy a poder aportar algo de Perú, pero sí puedo aportar en otras cosas. Como que cada uno, cada una puede sumar algo y eso es lo que va a ser rico del proceso de formación.³⁶³

Yo siempre les digo: “yo seguramente hay un montón de cosas que no tengo idea, ustedes saben un montón de cosas que yo no tengo idea cómo hacerlos. Digo, yo no sé revocar una pared, no tengo puta idea, no sé levantar una casa, una pared, no, no, ustedes saben un montón de cosas que yo no tengo puta idea”. Yo se los digo para que entiendan que saben un montón de cosas que yo no sé. Porque es esa la realidad, que es muy difícil a veces hacer entender eso, como que hay un sentimiento de... porque la sociedad misma lo... te busca oprimir y te busca ponerte abajo o te busca ponerte por debajo, entonces después levantar la cabeza cuesta, ¿no? Incluso con compañeros, digo, es muy loco, somos compañeros pero a la hora de charlar o de expresar opiniones, ¿qué pasa? Es muy loco a veces.³⁶⁴

Para un movimiento multisectorial, todos los conocimientos y saberes son importantes y necesarios no solo para la formación sino también para la construcción política. La escena 12 resulta paradójica si se la interpreta desde la multisectorialidad, paradoja inscripta en una tensión entre lo instituyente y lo instituido, entre emergencias y reproducciones. Amalia les “enseña” a dos universitarios de clase media – ubicados en la supuesta posición de posesión del conocimiento asignada desde los “compañeros de los barrios” – respecto a la vida de Bartolina Sisa, aportando desde lo que se contaba en su familia en Bolivia (“eso me es familiar” responde Amalia). Este primer acto parecería indicar una reconfiguración de las identificaciones epistémicas en torno a los lugares “normales” del saber. Ahora bien, si se continúa leyendo la escena, cuando se recupera esta intervención en la entrevista individual, Amalia no reconoce la reconfiguración de roles como tal; no se considera como un sujeto pasible de aportar a la formación y no le otorga validez a su memoria de saberes al equiparar saber con conocimiento escolar, extensible al conocimiento académico-disciplinar. De lo anterior se desprende un interrogante inquietante. Aun cuando las coordinaciones seleccionaran y desplegaran operatorias epistémicas de recuperación, compartida y valoración de saberes populares, ¿pueden acontecer procesos de subjetivación epistémica si se observa una ausencia en los militantes “compañeros de los barrios” del “pensarse y sentirse” portadores de un saber que están aportando efectivamente – desde la mirada de la coordinación, los militantes “nuevos” y también de la investigadora – al dispositivo de formación política?

Lejos de ingenuidades, los conocimientos y saberes se encuentran racializados, enclasados y engenerizados, siendo receptados, portados y enunciados desde sujetos igualmente racializados, enclasados y engenerizados. Las concepciones elitistas del conocimiento podrían ser reproducidas al interior de los dispositivos de formación política en movimientos populares multisectoriales, más allá de la afirmación de la circulación efectiva de una diversidad de conocimientos y saberes. En este sentido, esta

escena conduce a analizar la afectación de esta valoración social desigual de los conocimientos y saberes en los roles ocupados al interior de los dispositivos epistémico-pedagógicos. ¿De qué manera las relaciones de saber-poder hegemónicas operan en la configuración e interacción de roles diferenciales al interior de los movimientos populares y, particularmente, de los talleres de formación? ¿En qué medida la educación popular a la que se adscribe permite un rearmado de vínculos, tensiones y representaciones socialmente construidos?

En cuanto a los roles que se fueron configurando, se identificaron al menos tres. Por un lado, la coordinación – individual o colectiva según el caso – propuso y dio forma a los dispositivos de formación al encargarse del armado y planificación de la propuesta (sus contenidos, metodología, actividades), la selección del material escrito de apoyo, el seguimiento de los tiempos, la coordinación de los debates en plenario y del trabajo en pequeños grupos. En base al ideario de la educación popular, las coordinaciones no asumieron un rol de “sujetos del todo-saber” posicionándose en un lugar simultáneo de “maestros” y “estudiantes” y abriendo un espacio donde la posibilidad de la pregunta y el “error” estaba admitida. Por otro lado, se encontraban los militantes destinatarios de la formación que asistieron a los encuentros, se formaron y también enseñaron desde sus saberes. No obstante, se identificaron distintos grados de involucramiento. Los participantes más activos contribuían con sus intervenciones, se ofrecían a leer en los momentos de lectura en voz alta, llevaban adelante las actividades de sostenimiento material de la formación y tuvieron una continuidad temporal en términos de asistencia. Generalmente, se asociaba a militantes con mayor trayectoria de militancia o bien con un recorrido formativo previo en la forma-escuela *otra* o forma-taller dentro de las organizaciones. Un último grupo estaba conformado por los destinatarios que no lograron garantizar la asistencia continuada, incluso en situación de campamento cuando no participaban de las actividades formativas ni del sostenimiento del espacio (limpieza, desayuno, entre otras); o, aún habiendo participado en todos los encuentros, no lograban tomar la palabra en los plenarios y lo hacían de modo residual en los grupos de trabajo.

A partir de las observaciones participantes, es posible sostener que estos roles se hallaban fuertemente atravesados por el diferencial de saberes y adicionalmente por las trayectorias militantes. La demarcación de roles se refiere aquí a la clásica división entre coordinadores y destinatarios y, al mismo tiempo, a las distinciones dentro de los destinatarios vinculada en algunos casos a la presencia de compañeros de distintos sectores en la formación y, en otros, aun dentro de los “compañeros de los barrios” en clave de trayectorias militantes y formativas. Cabe citar un ejemplo del registro de observación del MDS donde una militante expresa “se juntaron tres cerebros”³⁶⁵ para nombrar a un grupo – conformado a los fines de una actividad de sistematización de contenidos – compuesto por un militante con un recorrido destacado en el movimiento, una estudiante universitaria “nueva” y una militante universitaria de apoyo a la coordinación. Ahora bien, a medida que aumentaba la centralidad del conocimiento académico-disciplinar en el dispositivo, la definición de roles se asentaba en la cuestión del saber más que en las trayectorias políticas, aunque también estuviera presente esta

segunda dimensión; de modo inverso, cuando la formación se abocaba a operatorias con los “saberes por experiencia vivida”, las trayectorias políticas de los militantes cobraban mayor protagonismo en la demarcación de los roles.

Ciertos pasajes presenciados en los dispositivos evocaban una cierta inercia de los roles sociales y, específicamente, los roles escolares. Yanet resumió esta inercia en la ocurrente construcción de un estereotipo del “sujeto del todo-saber” dentro de los movimientos populares: “Bueno, vos tenés más confianza, vos tenés anteojos, vos tenés esto, bueno vos hablás. Y si uno está todos los días intentando sin poder romperlo es un problema”.³⁶⁶ Llamativamente – o no tanto – los tres rasgos principales del estereotipo refieren a la confianza en uno mismo (contrapunto de la desvalorización), el uso de anteojos (evidencia de la lectura de textos, de la presencia del conocimiento académico-disciplinar) y el saber-hablar (la facilidad en la toma de la palabra). Este estereotipo evidencia la imbricación entre la posesión de conocimiento académico-disciplinar y la ocupación de ciertos roles sociales y áulicos donde el maestro-coordinador es valorado por su conocimiento teórico frente al alumno-militante de base “compañero de los barrios” poseedor del saber práctico. No obstante, como ya fue esbozado, no siempre las coordinaciones se ajustaron a este estereotipo, siendo posible hallar “coordinaciones ignorantes” legitimadas por su trayectoria política. Esta precisión no invalida la idea de que la dirección de la formación se encarna siempre en una coordinación que posee un acumulado de saber y de información, ya sea un saber propio de las prácticas militantes y/o “conocimientos libresco”.

Si se vuelve a la escena 12, es posible leer frases de Amalia en las que sentencia “yo no siento que sea una igual”, “nunca voy a llegar a ser como... (como ellos, «los que tantos estudios tienen»)”, “no es que no soy tan igual, no soy igual directamente”. Esta postura tan extrema – y basada en diferencias de conocimiento teórico – no estuvo presente de modo generalizado en los discursos de los “compañeros de los barrios” entrevistados. En los extractos de entrevistas a militantes mujeres de los tres casos de estudio transcritos a continuación, se parte del reconocimiento de las diferencias entre ellas (las “compañeras de los barrios”) y las coordinaciones y compañeros provenientes de otros sectores en términos de “diferencia de la cultura, de la clase (...) uno ve que viene de otra formación”. Empero, de estas diferencias admitidas, no se sigue la vivencia cotidiana de jerarquías y asimetrías infranqueables que, más bien, reenvían a sus experiencias escolares donde sí les “hacían sentir esa diferencia (de clase, de cultura, de formación)”. Estas diferencias no jerárquicas se justificaban en el hecho de que la coordinación “también está aprendiendo” cuando enseña, en que los militantes destinatarios realizaban tránsitos subjetivos al interior de los movimientos entre “sentirse pequeña” y “ser todo parejo”; y, más aun, en la inscripción de las “diferencias epistémicas” en un marco y un horizonte de “igualaciones políticas” (ser parte de un colectivo que se asume como democrático y participativo).

Como le dije a Marina “yo siento que sos una compañera más, yo no te siento que sos más que yo”, le digo. Y eso es cierto porque, a pesar de que *ellos* vengan y *te traigan* un folleto (*un cuadernillo*), *ellos* también están aprendiendo. Yo sentí eso, y ella es una compañera que me está ayudando lo que yo no tuve, nada más. No

una maestra con título y que yo tengo que ponerme a escuchar directo lo que ella quiere, sino escuchar porque yo quiero, entender porque yo quiero, prestar atención porque yo quiero aprender.³⁶⁷

Por más de que como que hay una diferencia de la cultura, de la clase, nosotros sentimos eso de la clase social, como que eso por más de que uno... uno ve que vienen de otra formación. Eso no nos hace sentir esa diferencia que por ahí en la escuela nos hacen sentir.³⁶⁸

La verdad que yo me siento pequeña, ante todo, son compañeros que saben más, que están en la facultad, o que son compañeros que ya se han formado, o que ya están formados. Una se siente pequeña, ¿viste? Porque no sabés nada, estás aprendiendo y nada. Pero ahora es como que... con el transcurso del tiempo y del trato que nos hemos estado dando, es como que ya es todo parejo, ¿viste? Pero cuando uno entra dice, “¡huy Dios, no voy a aportar nada, no voy a entender nada, no voy a hacer nada”. Pero con el tiempo ya te vas dando cuenta de que sí, podés hacer más o entender más, y nada... no sentirte tan chiquita, que no sabés nada.³⁶⁹

Frente a esta afirmación de un diferencial de saberes que, no obstante, convive con la relativización de las jerarquías que podrían desprenderse del primero, las coordinaciones adoptaron una mirada de preocupación y vigilancia sobre su propia práctica. La lectura acerca de la des-intelectualización del MDS posterior a la ruptura del FPDS, presentada en el capítulo 6, es reintroducida por la coordinadora de la Escuelita en términos de los riesgos de una formación que condense una división de roles entre trabajo intelectual y trabajo manual, donde unos suplan la “creación del otro” (¿producción?) con el consecuente riesgo de “sustitución”³⁷⁰ (¿mera transmisión?). En la misma dirección, la cita de Marina del MPLD que abre este capítulo conforma otro ejemplo de la preocupación concerniente a contrarrestar al interior del movimiento – de no reproducir – los efectos de las concepciones sociales según las cuales “el que estudió siempre pareciera ser mejor que el que no estudió en la universidad” que coloca su voz en una posición de mayor autoridad que las de los “compañeros de los barrios”:

Intentamos que no haya la verdad... es difícil igual porque también todos vivimos en esta sociedad, todos nacimos, crecimos y estamos imbuidos en una sociedad la cual construye esas divisiones y esos estamentos digamos y obviamente el que estudió siempre pareciera ser mejor que el que no estudió en la universidad digamos, y los compañeros también lo reproducen. Porque digo yo voy a un barrio a militar y a veces parecía que mi voz tenía más autoridad que la de ellos mismos digamos. *Ellos* me ponen y *ellas* me ponen en ese lugar y yo misma también lo asumo y bueno, ahí el desafío es tratar de que eso no se reproduzca digamos.³⁷¹

A contramano de esta mirada común al MPLD y al MDS, el Área nacional de formación del MNCI plantea como fortaleza de sus dispositivos haber encontrado una forma en la cual la diferencia sea potenciadora y no motivo de preocupación: “Creo que la fuerza nuestra está en que sabemos tener una armonía y un equilibrio entre lo académico y lo popular, ¿no? Entre las personalidades y los más anónimos... saber vincular y armonizar lo académico, las personalidades y lo popular y lo anónimo del sujeto popular”.³⁷² Esta afirmación no puede ser corroborada desde la EMH en tanto su objetivo centralmente sensibilizador provocó un énfasis en la recuperación, compartida

y valoración de los saberes populares y una ausencia de transmisión de conocimientos académico-disciplinares, operatoria en la cual se manifiestan con mayor radicalidad las tensiones en torno a la multisectorialidad y las mediaciones político-pedagógicas de las coordinaciones. Empero, dicha ausencia no anula la presencia de conocimiento académico-disciplinar a través de las “personalidades” – algunos coordinadores universitarios y estudiantes universitarios de las Brigadas – que convivieron con lo “anónimo” del sujeto popular.

Otro elemento de interés a interpretar en clave multisectorial se encarna en los militantes participantes de la formación que no parecían estar involucrados con la misma. Justamente, la escena 13 se construyó en base a un análisis conjunto realizado entre una militante de apoyo a la coordinación de la Escuelita del MDS y la investigadora en relación a la falta de continuidad de algunos militantes. Este análisis habilita una mirada centrada en los militantes de base (y no en la coordinación) en lo referido a la reproducción de los roles escolares como “roles disponibles” que operan como metáfora de los roles sociales más generales propios de una “sociedad pedagogizada” (Rancière, [1987] 2006). Cabe señalar que los problemas de continuidad en la formación fueron un rasgo compartido por los tres dispositivos observados y se expresó en ausencias, falta de interés en los momentos de plenario y grupos de discusión, incumplimientos con las tareas pautadas, resistencias a la participación en las actividades propuestas y falta de compromiso con los grupos de trabajo de sostenimiento del taller de formación.

ESCENA 13: ROMPER LA IDEA DE QUE FORMARSE ES SENTARSE Y ESCUCHAR
<p>E: “Y preguntarte en general, la idea acá no es focalizar en nadie, ¿por qué te parece que a veces cuesta la continuidad del espacio, de la Escuelita, digamos?”.</p> <p>Marianela: “Yo creo que tiene que ver un poco con que no es ni la escuela-escuela ni el trabajo y me parece que pasa un poco por esto de los aspectos de la formación. Como que, por ahí, cuesta hacerse cargo de que la formación... como que uno tiene que aportar su parte a la formación y tiene que participar para que esa formación sirva también para el resto de sus compañeros y compañeras. Para que se pueda construir en conjunto. Me parece que tiene que ver con que cuesta verlo de esta manera. Al asociarse por ahí a la escuela, no porque se llame escuelita, sino porque no sé, uno va, estudia, lee, aprende... me parece que hay una parte en donde se deja de lado que es una responsabilidad colectiva y al quedar en una responsabilidad individual, «bueno, si yo no estoy no pasa nada». Me parece que pasa por ahí la dificultad”.</p> <p>E: “Pero vos decís algo así como que uno traslada el lugar que ocupa en la escuela formal a esta experiencia, ¿es así?”.</p> <p>Marianela: “Tal cual”.</p> <p>E: “En esto de la pasividad, de que quede en la responsabilidad individual. Digo, la escuela nos formateó, durante un montón de años a todos”.</p>

Marianela: “Desgraciadamente (*risas*). Y eso se ve después en otros aspectos de la vida también. Pero sí, tal cual para mí tiene que ver con esto de la pasividad, como que tenemos en algún lugar de nuestra cabeza, la idea de que formarse en sentarse y escuchar. Y eso no solo que no tiene en cuenta el aspecto colectivo de la formación, sino que además es una paja sentarte ahí a escuchar simplemente (*risas*). Si uno puede aportar, si puede hacer otras cosas, es distinto. Me parece que eso es... por eso digo que se relaciona con la escuela. Después bueno, en realidad la escolita tiene otras características pero bueno, se llama escolita (*risas*). Pero me parece que ahí tiene que ver con la identificación que hacemos con la escuela... esto del lugar pasivo del alumno y qué sé yo... que, en realidad, por ahí hay veces que por más que salgamos de ese rol o de ese lugar, cuesta identificarlo y hacerse cargo. Porque también en algún sentido es una responsabilidad digamos. Si no hay alguien que va a traer el saber y es algo que tenemos que construir entre todos y todas, bueno es una responsabilidad. Si uno está atravesando un proceso de formación tiene la responsabilidad de aportar tanto como el compañero o la compañera que tiene al lado. Por supuesto que desde el lugar que se puede”.*

*Marianela, militante universitaria y docente del BP Darío Santillán del MDS. Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2015.

La expresión lanzada por las coordinaciones, y apropiada por gran parte de los militantes de base, respecto a que “la formación se va armando colectivamente”³⁷³ emparentada con “la escuela la hacemos y la mantenemos entre todos”³⁷⁴ – un “entre todos”³⁷⁵ que remite al diálogo entre conocimientos y saberes diversos pero también a la garantía del sostenimiento material – contrasta con las actitudes y comportamientos descriptos de algunos militantes. En los términos utilizados por Marianela en la escena, la responsabilidad colectiva asociada al “hacerse cargo de la formación, aportar su parte y participar” se opone a la idea de que formarse es “sentarse y escuchar” en una actitud pasiva de recepción de conocimiento impartido por un “sujeto del todo-saber” y de adjudicación del devenir de la formación a la responsabilidad individual – o colectiva dependiendo el caso – de la coordinación. Una de las aproximaciones explicativas de Marianela a esta oposición radica en la identificación del dispositivo de formación con la escuela (o la formación política escolarizada) en tanto en ambos espacios “uno va, estudia, lee y aprende”. Esta identificación se refuerza con la nominación de “escuela” o “escolitas” a estos talleres de formación política.

Del dispositivo pedagógico escolar, ciertos militantes toman prestado roles, hábitos y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje disponibles en base a sus trayectorias escolares que trasladan sin solución de continuidad a los talleres de formación política, tensionando la reproducción de *la pedagogía en lo pedagógico*. A modo de categoría en construcción, informada en los desarrollos del Marco teórico, la fijeza de ciertos militantes de base en la posición de “pensarse y sentirse” receptores podría ser pensada como parte de una lógica de “clientelismo pedagógico” cultivada en la educación bancaria escolar y extrapolable a otros espacios-momentos formativos que resulta en la construcción y reafirmación de subjetividades epistémicas identificadas. Si bien estos militantes actúan como analizadores del clientelismo pedagógico, esta lógica se encontró presente – en su reproducción o en su reflexión para combatirla – en todos los militantes, incluyendo a la coordinación.

La mera recepción del saber, la pasividad respecto a lo acontecido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la fijación en el lugar de la “ignorancia” (u otros sucedáneos como la leyenda, la anécdota), la incomodidad frente a la pregunta y el trabajo autónomo, la concepción de formación como “saber de un tema”, la memorización de contenidos (que luego se olvidan rápidamente), la necesidad de pre-digestión de los contenidos por parte de la coordinación, cierta inercia en el habitar los dispositivos moldeado en torno a la operatoria epistémica de la transmisión, la colocación en una situación de infante;³⁷⁶ en fin, la formación como “sentarse y escuchar” al sujeto-portador y productor del saber en calidad de tabulas rasas constituyen formas, roles y contenidos del dispositivo pedagógico escolar que configuran una relación de mediación y de producción del lazo entre docentes-coordinadores y militantes destinatarios-alumnos propia del clientelismo pedagógico. A este respecto, resulta sintomático un intercambio entre Silvio y la coordinadora de la Escuelita del MDS. Al comentario de Silvio “yo vine acá para que me digan qué tengo que hacer, no para que me hagan preguntas” (en tono de chiste), le sucedió la respuesta determinante de Gabriela desarmando ese argumento “y yo desconfío de la gente que no tiene preguntas, que solo tiene certezas. Lo mejor que te puede pasar es la pregunta”.³⁷⁷

Estos roles disponibles propios de la lógica del clientelismo pedagógico se refuerzan cuando los dispositivos de formación se concentran en la operatoria epistémica de la transmisión. A contramano, la operatoria de la co-producción generó una inversión – o al menos el cuestionamiento – de los roles disponibles en tanto “el que supuestamente sabe” era capaz de sorprenderse frente a la producción “del que supuestamente está vacío (de saberes)”. En el caso de un encuentro del MPLD, las producciones escritas de algunos de los participantes conmovieron a la coordinación y a la investigadora. En una conversación informal, Marta – coordinadora – comentó al respecto que muchos de los asistentes “son poetas, que escriben bien y que estas dinámicas los valorizan”.³⁷⁸ De igual modo, en las anotaciones del registro de observación se lee “no soy capaz de escribir con esa poesía”.³⁷⁹ La “sorpresa” de la investigadora cuando aprendía de aquellos a quienes tenía que investigar (¿tal vez enseñar?) evidenciaba la sedimentación de los vínculos asimétricos, incluso compartiendo el ideario de la epistemología crítica y la necesidad de la vigilancia epistemológica.

Ahora bien, se deben leer ciertas resistencias a la participación registradas en algunos militantes de base desde las implicancias subjetivas de las distintas operatorias epistémicas propuestas. Los problemas de visión para abordar los textos, los dolores de garganta para la lectura en voz alta y la discusión, y los reparos en las formas de expresión para la intervención en los plenarios se replicaron en los distintos dispositivos. No es un dato menor que las resistencias aumentaran a medida que las actividades implicaban un mayor compromiso en términos de ser sujetos activos de la formación. Estas resistencias evocan la noción de “mañas”³⁸⁰ de los sectores populares (Freire, 2011: 54) – quizás vinculables a la categoría de saberes de la supervivencia – en su condición

de “muros” detrás de los cuales es posible esconderse. El análisis en términos de mañas complejiza la mirada sobre las mediaciones sociales y escolares “normales” que sitúan a los destinatarios plenamente des-agenciados y en situación de pasividad.

Si se insiste en el supuesto respecto a la centralidad de las orientaciones de las coordinaciones en la génesis, armado e implementación de estos dispositivos epistémico-pedagógicos, los señalamientos realizados deben ser tenidos en cuenta en relación a las posibilidades efectivas de co-producción de saberes. Interpelando la idea de auto-formación utilizada en los antecedentes bibliográficos, cabe postular los siguientes interrogantes: ¿Cuánto de la génesis, la forma y el armado del dispositivo impulsado por las coordinaciones condiciona los conocimientos, saberes y operatorias susceptibles de desplegarse en los talleres de formación política? ¿Cuántas sutilezas del orden de lo “no dicho” se juegan en los roles y las interacciones dispuestos entre los sujetos participantes de la formación respecto a la legitimidad de los conocimientos y saberes portados? ¿Es posible pensar los dispositivos de formación política como espacios-momentos de auto-formación en movimientos populares multisectoriales donde conviven sujetos, conocimientos y saberes diversos atravesados por valoraciones sociales y epistémicas jerárquicas? ¿Cuánto de la mediación y cuánto del espontaneísmo se instala en estas instancias pedagógicas? ¿Toda mediación pedagógica se monta en los términos del tutelaje propio del clientelismo pedagógico?

A modo de cierre del recorrido realizado en este capítulo, la construcción de subjetividades epistémicas implica el gesto de “pensarse y sentirse” receptor, portador y co-productor de saberes. Es decir, asumirse como sujeto cognoscente que pone en diálogo y discusión los saberes portados con otro conjunto de nuevos conocimientos y saberes que son receptados y, desde allí, la posibilidad cierta de co-producir saberes en colectivo. Si este análisis se detuviera en la construcción de subjetividades epistémicas se tematizaría específicamente el carácter político de *lo pedagógico*, circunscribiendo la interpretación a las rupturas subjetivas de naturaleza simbólica – sin negar un cierto correlato material – existentes en el tránsito hacia “pensarse y sentirse” co-productor. Este aspecto no es menor, pero conlleva el riesgo del teoricismo, olvidando que los sujetos involucrados en el acto de saber son los mismos que intervienen en el acto de transformar la realidad, que la operatorias epistémicas concernientes a la recuperación, compartida y valoración de saberes populares no los convocan como “entelequias prístinas” a ponderar sino en tanto saberes que pueden contribuir (vía la transmisión, problematización y deconstrucción del sentido común, sistematización y co-producción) a la gestación y reforzamiento de novedosas formas de construcción política (*lo político*). Así como la lucha sin formación se presenta como trunca y como mero activismo, de igual modo se sostiene que la formación sin lucha es simple formación académica (o academicista) “donde todos leemos, nos ponemos de acuerdo y después no hacemos nada”.³⁸¹

En este sentido, la construcción de subjetividades epistémicas se anuda a idéntico proceso en lo concerniente a las subjetividades políticas que buscan cuestionar y transformar el orden social vigente. La inquietud por las subjetividades políticas se traduce, entonces, en las implicancias materiales, las prácticas políticas, el plano

realizativo y el acceso al carácter pedagógico de *lo político*. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿La reversión del “pensarse y sentirse” receptor y la disposición al “pensarse y sentirse” portador y co-productor se resuelve con la selección de ciertos contenidos y operatorias en el dispositivo de formación política? ¿Cuánto de lo emergente en los dispositivos epistémico-pedagógicos requiere de un correlato en términos de prácticas políticas que habiliten el saber hablar y el poner el cuerpo? ¿Hay subjetivación epistémica sin subjetivación política? Y, en sentido inverso, ¿hay subjetivación política sin subjetivación epistémica?

En última instancia, subjetivación epistémica y subjetivación política interpelan en conjunto a sujetos protagonistas, liberados del confinamiento al lugar pasivo de objeto, de las mediaciones tutelares en la recepción de conocimientos y saberes (clientelismo pedagógico) y recursos (clientelismo político). La construcción de subjetividades epistémicas enmarcadas en dispositivos que pretenden inscribirse en *lo pedagógico-político* requiere desmoronar el tipo de subjetividad política y epistémica identificada que permea la educación bancaria y la reproducción de la vida en los barrios. Revirtiendo la preocupación hacia los propios movimientos en el tratamiento de su poder interno, la subjetivación epistémica cuestiona cierta asociación entre “los saberes para gobernar” y militantes con determinadas trayectorias formativas, militantes, laborales, migratorias, de clase social y género. Pensarse y sentirse sujeto epistémico es condición de posibilidad y potenciación de la subjetivación política que, a su vez, también contribuye a fortalecer los procesos de subjetivación epistémica. Las dinámicas de construcción de subjetividades políticas constituyen el objeto de análisis del próximo capítulo.

250 Como se abordó en el capítulo 4 siguiendo los postulados teóricos de Michel Foucault (1983) y las reelaboraciones de Giorgio Agamben (2011), la escuela admite su análisis en términos de la construcción de dispositivos. Grinberg (2008) retoma este concepto en el campo de las Pedagogías Críticas, elaborando la noción de dispositivo pedagógico para designar a un conjunto diverso de prácticas, saberes, procesos y estrategias que se articulan en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre por los menos dos sujetos, donde se crean subjetividades, se distribuyen determinados tipos de saber y se despliegan relaciones de saber-poder.

251 Tal como menciona Tapia, “La hegemonía significa que se han producido y articulado un conjunto de conocimientos que sirven como núcleo de comprensión del mundo, de inteligibilidad de los hechos históricos y la dimensión natural de la vida humana” (2008: 103).

252 La relevancia de la construcción de escenas como recurso de análisis fue presentada en el abordaje epistémico-metodológico realizado en el capítulo 1.

253 Cabe aclarar que este apartado se centra en la reconstrucción de los conocimientos y saberes convocados devenidos contenidos de la formación, siendo una decisión deliberada evitar plantear la indagación en términos de aprendizajes realizados por los destinatarios en base a distintas razones: a) la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje no permite seguir conclusiones lineales sobre lo efectivamente aprendido; b) la dificultad de aislar los aprendizajes en el dispositivo de formación política de aquellos acontecidos en la totalidad formativa del movimiento; y, c) las reticencias de los militantes a la entrevista como instrumento de “evaluación” y a cualquier pregunta que buscara “comprobar” aprendizajes. En efecto, se considera que la constatación de aprendizajes no es afín al objetivo general de esta Tesis que busca interpretar más que comprobar, medir o constatar.

254 Carla, militante del MCC-MNCI invitada a la EMH para dar su “testimonio” de vida militante. Entrevista realizada el 17 de julio de 2014.

255 Carlos, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 19 de septiembre de 2015. No pasa inadvertida la coincidencia entre esta categoría nativa y la denominación de Paulo Freire de los saberes prácticos como “saber de la experiencia vivida” en su *Pedagogía de la Esperanza* (2014:92).

256 Estas categorías son planteadas, respectivamente, por Facundo del MPLD (entrevista realizada el 24 de julio de 2013), Ramona, Mirta e Irene del grupo productivo de dulces del MNCI-Buenos Aires (entrevista realizada el 06 de junio de 2013) y Elsa del MPLD (entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012).

257 La relación entre saberes y sabores ya se encuentra en la etimología latina de *sapere* que remite, simultáneamente, a tener inteligencia y tener buen gusto.

258 Leonardo, militante de apoyo a la coordinación del MDS. Entrevista realizada el 19 de noviembre de 2015.

259 La disputa contra el patriarcado constituyó un eje transversal en los encuentros de formación y apareció con fuerza en los cuadernillos de apoyo en la utilización de un lenguaje de género y como contenido explícito especialmente en el Cuadernillo N.4: Subalternidades y dominaciones.

260 Reconstrucción de la intervención de Patricio, militante de base del MPLD. Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (09 de noviembre de 2012). La cita completa es la siguiente: “Nosotros fomentamos dentro del MPLD el respeto hacia el prójimo y hacia las mujeres. Y eso se vio acá. La formación me pareció muy feminista. Hay momentos donde la mujer no podía hablar. Acá fue diferente. Veo que hay igualdad”.

261 Como sostiene Longa (2012), en su análisis sobre las generaciones políticas en el FPDS, la opresión de género se colocó en el imaginario militante de la década del setenta como una contradicción secundaria que se resolvería una vez superada la contradicción fundamental entre capital y trabajo.

262 Esta intencionalidad quedó plasmada en múltiples referencias de la coordinación: “Se va a trabajar sobre las revoluciones del siglo XX, cómo los sectores populares se pudieron organizar, verlo no solo como algo histórico sino también para repensarnos a nosotros, pensar el presente de América Latina desde el pasado, entender por qué la gente se pelea entre Lenin y Trotsky”, “El objetivo de la semana es ver diferentes maneras de hacer la revolución, nos caemos y nos volvemos a levantar”. Registros de observación de los Encuentros de formación del MPLD (10 de diciembre de 2012).

263 Reconstrucción de la intervención de Leonel, militante de base “compañero de los barrios” del MNCI-Buenos Aires, en una conversación informal con la investigadora en el marco de la EMH (13 de julio de 2014).

264 Estas nociones fueron esbozadas por las militantes de base del grupo productivo de dulces del centro comunitario “Gurices”. Entrevista realizada el 06 de junio de 2013.

265 Elisa, militante histórica del MNCI-Buenos Aires e integrante del Área de formación del MNCI. Entrevista realizada el 21 de septiembre de 2013.

266 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (12 de junio de 2015).

267 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (14 de agosto de 2015).

268 Esta expresión fue utilizada en conversaciones informales para referir a las militantes de base encargadas del grupo productivo de cría de pollos en el centro “Los Sin Techo”.

269 Esta tensión se manifestó en distintas entrevistas y registros de observación del MPLD y el MDS. A modo de ejemplo, cabe citar el siguiente fragmento de la conversación con María, militante de base del MPLD: “Cuando dijeron en la parte de las mujeres aborto legal, le sorprendió a muchos. Porque el aborto para una persona que está en una religión, el aborto es malo, no es lindo, no es nada normal. A nosotros nos enseñaron una religión y ¿ahora vos me vas a venir y me vas a enseñar que tengo que matar a mi hijo? Entonces eso fue un enfrentamiento todavía psicológico, en la cabeza de las personas y después pueden aprender un poquito más y un poquito más. No es un aborto porque sí querés”. Entrevista realizada el 12 de abril de 2013. Esta tensión no fue identificada en la EMH, aunque no podría seguirse su inexistencia. Un elemento a considerar es la marca fundacional del MNCI-Buenos Aires y otras organizaciones del MNCI asociada a las comunidades eclesiales de base. Inclusive, del MNCI-Buenos Aires partió una comitiva al “Encuentro con los movimientos populares” en Bolivia organizado por el Papa Francisco en julio del año 2015.

270 El aprende a levantar paredes aparece como una garantía de la construcción y mejoramiento de las viviendas en las barriadas; y, al mismo tiempo, cuestiona la centralización de la *expertise* en el ingeniero. Registro de observación del MPLD (07 de noviembre de 2012).

271 En el relato de Andrea, militante de base del MNCI-Buenos Aires, el oficio de costurar se comenta como un saber impuesto por la necesidad de sustento material. Empero, y en clave de solapamientos con los saberes cotidianos, la figura de su tía (en relación a su casa) es quien se encarga de transmitirle el oficio. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.

272 María, militante de base del MPLD. Reconstrucción de su intervención en los Encuentros de formación del MPLD. Registro de observación (07 de noviembre de 2012).

273 Reconstrucción de la intervención de Cristian en la Escuelita de formación del MDS en la cual comenta una experiencia de niño cuando vivía en Tucumán y fue llevado en un micro con su familia a “hacer número” en un recital para la campaña de un músico devenido político (24 de abril de 2015).

274 Gabriela, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

275 Estos saberes de la supervivencia se extrajeron de las entrevistas y registros de observación de los tres casos de estudio. Se privilegiaron aquellos saberes que aparecieron mencionados reiteradamente.

276 En este sentido, aunque puedan encontrarse en estado de latencia, existen repertorios disponibles en el campo popular que se reactualizan y resignifican en contextos que mueven a la organización y la lucha. La misma historia del piquete – relatada por la coordinadora de la Escuelita del MDS – evidencia esta continuidad de un repertorio de los trabajadores fabriles de la década del setenta para interrumpir la circulación de mercancías que fue retomado por los trabajadores desocupados de la década del noventa en un desplazamiento de la fábrica a la ruta y las calles. Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (10 de julio de 2015).

277 En los Encuentros de formación del MPLD, la memoria vinculada al peronismo no fue convocada. Esta omisión es peculiar en tanto el imaginario peronista atraviesa fuertemente a los sectores populares, al menos de los militantes argentinos; y, al mismo tiempo, no es llamativa en cuanto coincide con los idearios político-ideológicos del movimiento.

278 Registro de observación de la EMH (13 de julio de 2014). Otras intervenciones operan en esta línea de diálogo entre lo nacional-popular y lo indígena-campesino: “Perón fue el primer presidente indígena. Perón fue hijo y nieto de tehuelches”; “El peronismo dice lo mismo que el marxismo pero a la indígena”.

279 Silvio, militante de base del MDS.

280 Entrevista realizada el 31 de agosto de 2015.

281 Carlos, militante de base del MDS y secretario del BP Darío Santillán. Entrevista realizada el 18 de septiembre de 2015.

282 Con esta expresión se refirieron distintos militantes de base a los invitados que venían a dar su testimonio y a la coordinadora de la Escuelita del MDS.

283 Para las coordinaciones del MPLD y el MDS, el análisis de la coyuntura no parecía constituir un objetivo inmediato de la formación dado que los elementos teórico-prácticos brindados coadyuvarían a una futura interpretación autónoma de la realidad actual. Las referencias a la coyuntura estuvieron sujetas, entonces, a su uso como modo de ejemplificación para la operatoria de la transmisión por parte de la coordinación así como a comentarios traídos por los militantes destinatarios referidos a algún acontecimiento socio-políticos generales o prácticas políticas del movimiento. En igual sentido, los materiales de apoyo a la formación no realizaban menciones directas a la coyuntura ni presentaban marcas contextuales respecto a las coordenadas espacio-temporales en las cuales fueron producidos en el caso del MPLD, o bien era imposible que lo hicieran por pertenecer a contextos de producción de la década del setenta en línea con el “convite intergeneracional” de la formación del MDS.

284 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (20 de diciembre de 2012).

285 Registro de observación de la EMH (18 de julio de 2014). Este ejercicio de análisis de coyuntura es retomado en la construcción de la escena 11 de este capítulo.

286 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (14 de agosto de 2015).

287 Esta ética militante se contraponía a la ética imperante de exaltación de los valores de la individualidad y el consumo. La reproducción de esta segunda ética al interior de los movimientos es considerada desde el MDS y el MNCI-Buenos Aires como “vicios”, concepto importado del MST.

288 La necesidad de esta nueva ética militante es explicitada por Carlos, militante de base del MDS y secretario del BP Darío Santillán: “Pero eso, en esto de las organizaciones y eso, del hombre nuevo y del socialismo, luchás contra todo el sistema que despoja, que desarma los valores humanos ¿viste? Porque hoy te pasan las cosas que te pasan, en la villa o en otro lado, porque no hay una construcción de humanismo digamos”. Entrevista realizada el 18 de septiembre de 2015.

289 La utilización de la noción de operatorias epistémicas – en vez de cognitivas – radica en contemplar el involucramiento de la integralidad de los sujetos en las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas que no se reduce al plano de la mente, el razonamiento, la memoria y el lenguaje (evocado por la adjetivación cognitivo).

290 Cabe insistir en que estos conocimientos no fueron trabajados en la EMH, a diferencia de su protagonismo en los otros dos dispositivos. Por lo tanto, las consideraciones realizadas en torno a la operatoria de la transmisión remiten únicamente a los talleres de formación del MPLD y el MDS.

291 Soledad comenta que Paraguay persigue a los trabajadores de Formosa que cruzan para trabajar. Javier interviene: “Es un estado fallido como en México”. Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (17 de abril de 2015).

292 Horacio, miembro de la Mesa Nacional del MPLD. Entrevista realizada el 25 de marzo de 2013.

293 Marina, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

294 En igual sentido, al analizar el patriarcalismo en términos teóricos, las mujeres participantes relataron experiencias

familiares y laborales de subordinación e, incluso, vivencias enmarcadas en sus prácticas políticas cotidianas. Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (07 de noviembre de 2012).

295 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (17 de abril de 2015).

296 Se transcribe un fragmento de entrevista que ilustra la sustitución de la noción de burguesía por burocracia: “Y aprendo cómo empieza esto, el tema que nos enseñaron de la esclavitud de antes, cómo viene todo eso del sistema burócrata, todo ¿viste?”. Daiana, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2015.

297 Una interpretación posible de la mayor consolidación de estos contenidos en relación a la teoría marxista podría enmarcarse en las diferencias en los materiales de apoyo (más abstractos en el segundo caso) y las experiencias de los militantes para quienes el patriarcalismo se presentaba como más cercano que las condiciones de producción fabril en sujetos con trayectorias laborales que, a menudo, no habían transitado el empleo formal.

298 En este sentido, las opiniones de los militantes de base del MPLD y el MDS respecto a los materiales escritos fueron diversas: para algunos participantes debían ser más sencillos mientras que para otros, con el complemento de los encuentros y las prácticas políticas cotidianas, se comprendían cabalmente; para ciertos participantes, eran demasiado extensos mientras que algunos volvieron a ellos en sus casas para avanzar sobre lo que no había sido trabajado en la formación o para repasar lo visto con más tranquilidad; finalmente, algunos militantes preferían las imágenes (recursos audiovisuales) al texto.

299 Marianela, militante de clase media universitaria, docente del BP Darío Santillán e integrante del Espacio de Mujeres del MDS. Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2015.

300 En igual sentido opera el final de la cita de Leonardo, militante de apoyo a la coordinación del MDS, ya presentada en el capítulo cuando señala: “Textos que había leído para la facultad, pero una cosa es leerlo académicamente y otra cosa es leerlo en relación a la praxis, como muy zarpado”. Entrevista realizada el 19 de noviembre de 2015.

301 La alusión a la “escuelita” en el MDS se presentaba como una forma de referir a la naturaleza del espacio-momento formativo de un modo simple y comprensible para todos los militantes, no registrándose cuestionamientos a esta denominación.

302 Esta alfabetización en las formas y fuentes de búsqueda de información se observó en el caso de Amalia del MDS. En el registro de observación del día 08 de mayo de 2015, se lee: “Amalia tiene mucho miedo con la actividad que les tocó. Me pregunta de dónde puede obtener información. Le hablo de wikipedia y pareciera que no la conoce. Me hace que se lo escriba en su cuaderno”. Esta intuición respecto al desconocimiento del *googlear* se confirma en el registro de observación del 16 de octubre de 2015, cuando Amalia comenta: “Yo desconocía todo, empecé de cero. La formación me sirvió para llenarme de información. Mercedes me enseñó lo que era *googlear*, no lo sabía. Ahora *googleo* todo”.

303 Tamara comenta un intercambio que tuvo con su ex-patrona: “Una ex patrona, que me crucé el día que estaba volando, me dijo si me convenía trabajar así (*en las cuadrillas del movimiento*). Porque por hora se gana más. Pero este trabajo me genera otra satisfacción, trabajo por mi barrio. Ella me respondió «pero la plata ayuda»”. Registro de observación de la Escuelita del MDS (24 de abril de 2015).

304 Mili, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 24 de julio de 2013.

305 La problematización y deconstrucción del sentido común no se asoció solamente al registro histórico escolar. Los sentidos hegemónicos deconstruidos giraron en torno a los medios hegemónicos de comunicación que presentan “información objetiva”; el sentido común anti-piquetero que los tilda como “vagos” que no quieren trabajar y prefieren vivir de los “beneficios” estatales; la cultura patriarcal y al machismo; las asociaciones entre comunismo y la falta de acceso a la vivienda y a insumos básicos; el consumismo y la moda; y frases populares como “los extranjeros vienen a sacar el trabajo a los trabajadores nacionales” o “Europa es más avanzada”.

306 Con esta expresión, se refirió una de las coordinadoras del MPLD al testimonio de una invitada: “Estamos conociendo la historia desde la voz de la compañera y no desde la voz de otros hablando de nosotros. Sos un poco una historia viva (*aludiendo a la invitada*)”. Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (13 de diciembre de 2012).

307 La impronta “textual” del MPLD se tradujo en la elaboración de tres cuadernillos sobre la historia de las revoluciones – cuadernillo N.6: “Poder y revolución”, cuadernillo N.8: “América Latina revolucionada” y cuadernillo N.9: “Poder popular hacia el socialismo” – que contienen discursos, entrevistas a activistas como el Che, Allende, Santucho, documentos de organizaciones de izquierda actuales como el MST y el zapatismo). En un mismo gesto textual, el MDS también recurrió a la apoyatura del libro “La clase trabajadora nacional. Su conformación histórica” de Guillermo Gutiérrez.

308 Cuadernillo N.1: “Geografías colonizadas, miremos el mundo con nuestros ojos” (2012:8).

309 Karen, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 25 de septiembre de 2015.

310 Daiana, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2015.

311 Silvio, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 31 de agosto de 2015.

312 En este punto, se deja planteada la inquietud respecto a las implicancias y significaciones del estudio de la historia nacional – con gran peso en los dispositivos del MDS y el MNCI – para militantes extranjeros que portan las marcas de las historias escolares de sus lugares de origen. Aun cuando los procesos regionales actuaron con cierta sintonía, no pueden soslayarse las particularidades de cada país.

313 Se transcriben algunos fragmentos de entrevistas: “Que las cosas no surgen de la nada y que no sé todos no tienen eso de la nada” (Yésica, militante de base del MPLD), “Me gustó por la manera en que uno va conociendo las raíces y va integrando, va sabiendo que lo que estamos haciendo es lo que hicieron anteriormente a nosotros” (Tamara, militante de base del MDS).

314 Elsa, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

315 La categoría nativa “historia de los álguienes” surgida en la EMH permite la interpretación de la insistencia en la Escuelita del MDS respecto a una lectura de la historia que evitara basarse en los líderes. Gabriela: “Necesitamos personajes históricos, pero si nos quedamos en eso como forma de construcción política, no podemos cuestionarlos para avanzar en la construcción de poder popular. Es un problema que los personajes sean imprescindibles. Nosotros apoyamos a Chávez, Chávez fue necesario, pero ahora se murió y no lo tenemos. El pueblo organizado tiene que seguir avanzando y si se queda en los líderes no puede”. Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (17 de julio de 2015).

316 Yésica, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 29 de noviembre de 2012.

317 Silvio, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 31 de agosto de 2015.

318 Mario, coordinador de la EMH y miembro del Área nacional de formación del MNCI. Entrevista realizada el 15 de julio de 2014.

319 Las consideraciones en torno al “poder y saber hablar” son desarrolladas en el capítulo 8.

320 Reconstrucción de la intervención de María Cristina Mena, referente del MTR-12 de abril. Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (13 de diciembre de 2012).

321 La alusión a Artigas no es casual. En un ejercicio de investigación sobre los caudillos, Tamara es la encargada de averiguar sobre la vida y obra de José Gervasio Artigas. Esta casualidad (que le haya tocado en suerte este caudillo) permite la recuperación y resignificación del sentido de la denominación de la calle en la que vivió en su infancia en Paraguay.

322 La Coordinadora de Trabajadores Rurales de Misiones es otra organización integrante del MNCI.

323 Pancho, coordinador de la EMH. Entrevista realizada el 18 de julio de 2014.

324 Lo “sano” remite a la forma de producción y al modo de vida pero también a una supuesta menor “contaminación”, como opuesto a sano, de los valores sociales. A este respecto, Mateo – militante histórico del MNCI-Buenos Aires – es contundente al nombrar la exacerbación de los valores individuales como “dejar los valores en Retiro”, metáfora del nuevo inicio en el marco de trayectorias migratorias: “La lógica nuestra es decir todos los valores que tiene el compañero del interior los deja en Retiro, cuando baja acá, por qué, porque entra a una ciudad donde hay que hacerse lugar a los codazos”. Entrevista realizada el 21 de septiembre de 2013.

325 Elvira, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.

326 Karen, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 25 de septiembre de 2015.

327 En la evaluación de la EMH, uno de los grupos de discusión señaló que hubiera sido interesante también convocar a jóvenes para dar su testimonio que estuvieran “en el proceso de salir de las malas”, en el proceso de abandonar ciertas conductas y “vicios” para involucrarse en la militancia. Un testimonio relatado en proceso y ya no como narrativa retrospectiva de una vida militante ejemplar. Registro de observación de la EMH (19 de julio de 2014).

328 En esta línea, cabe citar algunos comentarios realizados por los militantes durante sus testimonios: “Yo no me siento merecedora de estar en este lugar”; “Les pido disculpas a veces por mi expresión y por mi manera de ser, tuve muchos vicios también”. Registro de observación de la EMH (13 y 17 de julio de 2014 respectivamente).

329 Este fragmento de entrevista corresponde a la valoración realizada por María, militante “compañera de los barrios” del MPLD, sobre el testimonio de María Cristina Mena. Entrevista realizada el 12 de abril de 2013.

330 Daiana, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2015.

331 La sistematización forma parte de la metodología de la educación popular así como también de la investigación-acción participativa y surge junto con ellas durante las décadas del sesenta y setenta, a partir de la necesidad de generar conocimiento sobre las realidades y saberes construidos en las instancias de formación, sobre los sujetos y sobre los

contextos donde se desarrollaban. A partir de allí se diversifica en términos teóricos y prácticos, dando lugar a varias corrientes o escuelas. La sistematización es un tipo de estudio que da cuenta de la singularidad de una experiencia, a través de un proceso de construcción de conocimiento con los propios participantes. Concretamente, apunta a una reconstrucción densa de las experiencias partiendo de un momento de recuperación histórica y de ordenamiento de los distintos elementos que conforman la complejidad del proceso, para luego apuntar a comprender e interpretar críticamente sus causas, sus contradicciones, sus continuidades y discontinuidades; y finalmente, la retroalimentación y potenciación de las experiencias sistematizadas conforme a la intencionalidad política emancipadora de esta estrategia académica (Jara, 2008; Torres Carrillo, 2008; *et. al.*).

332 Todas las frases entrecomilladas del párrafo pertenecen al relato de Carlos, militantes de base de la Escuelita del MDS. En la cita completa, Carlos diferencia la forma de sistematizar contenidos de Gabriela respecto al “vemos esto pum, pum, pum” que lo asocia a los estudiantes universitarios del movimiento: “Él (*militante universitario de apoyo a la formación*) se recibió ahora, está dando clase y todo pero... pero le queda esa estructura de una persona que fue formada por el sistema educativo formal digamos, le queda esa estructura. Más allá de él mismo. De decir bueno, «vemos esto pum, pum, pum» ¿viste? La manera de dar una clase de Gabriela, es «listo hablemos, charlemos», y después sí al final del día, o el momento que ella vea dice, «bueno esto es así, por esto y esto». Entrevista realizada el 18 de septiembre de 2015.

333 En el mismo dispositivo, se registraron otros momentos de generación de síntesis – con distinto protagonismo de la coordinadora – sea por medio de un diálogo colectivo de recuperación de los contenidos trabajados en encuentros anteriores, la puesta en común de “tareas” asignadas de búsqueda de información, la realización de líneas de tiempo que organizaran la información histórica trabajada y la proyección de recursos audiovisuales para consolidar conocimientos y saberes.

334 Este aspecto relativo a las dificultades particulares de las mujeres destinatarias de la formación para “poder y saber hablar” es objeto de análisis del capítulo 8.

335 Las situaciones de “farsa” en relación a los roles escolares fueron una constante en los dispositivos del MPLD y el MDS. Frases del tipo: “Profe, ¿puedo ir al baño?”, “Yo pensé que la manzana era para la Profe”, “Marina, me pegó él, hay que echarlo”, “¿Tenemos que hacer un trabajo práctico sobre la foto?” se registraron en la observación participante de los Encuentros del MPLD (07 y 09 de noviembre de 2012). En el caso del MDS, además de la farsa citada de Silvio, se registra una escena en la cual un participante de la formación pide unos anteojos prestados como parte del “atuendo” de un profesor y comienza a hacer gestos con el dedo índice señalando una línea de tiempo y alguien le pide que rete a un estudiante como otro de los modos del ser profesor. Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (12 de junio de 2015).

336 Esta expresión es retomada de la evaluación de la EMH donde se valoró el “hacer una devolución a partir de una expresión más creativa en el plenario”. Registro de observación de la EMH (19 de julio de 2014).

337 Para la realización de la actividad se juntaron ramas, hojas y otros elementos en la visita a las comunidades que luego fueron dispuestos en la maqueta. Registro de observación de la EMH (16 de julio de 2014).

338 Siguiendo a Torres Carrillo y Mendoza (2013), la sistematización se encuadra en tres momentos: 1) la producción de un relato descriptivo de la experiencia, objeto de la sistematización, en vinculación con una reconstrucción histórica; 2) la interpretación crítica de la experiencia de modo de comprender los sentidos que constituyen una experiencia, los factores influyentes o instituyentes, las relaciones institucionalizadas y las claves culturales más allá de los relatos de sus actores; 3) la potenciación de la práctica para la generación de ajustes, desplazamientos y cambios en la experiencia analizada.

339 En la EMH, el registro fue realizado junto a estudiantes universitarias del equipo de Brigadas del MOCASE-VC como parte del acuerdo de acceso al campo y quedó circunscripto al relato descriptivo, “exhaustivo” y “literal” de la experiencia, encontrándose la sistematización de la experiencia a cargo del Área de formación del MNCI. En la Escuelita del MDS se pactó el registro como acuerdo inicial con la coordinación. Este rol fue desarrollado únicamente por la investigadora de manera libre (sin pautas establecidas desde el movimiento), incluyendo cierta interpretación crítica. Finalmente, en el MPLD, los registros de observación fueron interpretados críticamente en una sistematización puesta a consideración de la coordinación, si bien esta tarea no fue parte de los acuerdos iniciales.

340 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (14 de diciembre de 2012).

341 “Cuando llegamos al salón, las coordinadoras habían colocado muchas imágenes en el piso, sobre los bancos, en la pared que referían a distintas cosas: fotos de represión policial, un cartel de propiedad privada, minería a cielo abierto, basura, publicidades sobre las mujeres (patriarcalismo), la muerte de Darío Santillán, campos de concentración, la muerte del Che, el Cordobazo, los sucesos de General Mosconi, el Apartheid, los medios de comunicación. Nos piden que nos levantemos y recorramos el aula viendo con detalle cada una de las imágenes. Luego, que cada uno tome la imagen que más le haya gustado, que vuelva a su banco y que escriba una frase, una pregunta o un párrafo que le dispare esa imagen”. Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (07 de noviembre de 2012).

- 342 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (09 de noviembre de 2012).
- 343 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (07 de noviembre de 2012).
- 344 Gerardo, estudiante universitario y miembro de La Dignidad por Asalto. Entrevista realizada el 15 de abril de 2013. A este respecto coincide también Sandra, referente del Jardín “El Globo Rojo” y coordinadora de la formación del Taller de Juegos: “(...) pero es impresionante y emocionante, porque además eso, como lo dicen con una poesía a veces las cosas que... ¿no? que a mí me asombra escucharlos, como que aprendo todo el tiempo... se los decíamos todo el tiempo”. Entrevista realizada el 17 de abril de 2013.
- 345 En el extracto de la planificación de la EMH, se detalla que el objetivo era: “Coyuntura: lo que pasa en mi comunidad tiene que ver con cosas más amplias. Intervenir en la coyuntura política. ¿Cómo incidir en la realidad?”. Este objetivo se tradujo en la siguiente consigna para los grupos de trabajo: “¿Qué es un análisis de coyuntura? ¿Para qué nos sirve? Devolución en papelógrafo”.
- 346 Estos temas fueron efectivamente tematizados en el análisis de coyuntura de la EMH. El contenido concreto no es revelado en base a los acuerdos de trabajo con el MNCI-Buenos Aires.
- 347 En el año 2014, el Movimiento Evita decide presentar a Jorge Alberto Taiana como su candidato con miras a las elecciones presidenciales de octubre del año 2015. Esta postulación fue luego reconsiderada para apoyar la candidatura única de Daniel Scioli.
- 348 Marina, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.
- 349 Este pasaje pertenece a la entrevista con Silvio, militante de base del MDS. E: “¿Cómo es formarse con compañeros que tienen otros recorridos digamos?”; Silvio: “No, siempre está bueno. La diversidad me parece que es algo viste que hay que aceptarla y tratar de, como te decía, de exprimir todo lo que uno quiere aprender, lo que no se sabe, ¿me entendés? *Y el saber no ocupa lugar decía mi viejo*. Para mí esta bueno, cuanta más diversidad mejor ¿entendés?”. Entrevista realizada el 31 de agosto de 2015.
- 350 Esta frase fue expresada en una dinámica de lectura y debate en pequeños grupos sobre los orígenes del capitalismo y las múltiples determinaciones existentes entre capitalismo, patriarcalismo y colonialismo. Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (07 de noviembre de 2012).
- 351 Ver instrumento de recolección de datos en el Anexo I.
- 352 Karen, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 25 de septiembre de 2015.
- 353 Carlos, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 18 de septiembre de 2015.
- 354 A modo de ejemplos, cabe citar el registro de observación de la Escuelita del MDS (22 de mayo de 2015) y la entrevista a Gabriela, militante de base del MPLD, realizada el 07 de junio de 2013.
- 355 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (09 de noviembre de 2012).
- 356 Andrea, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.
- 357 Helena, militante de base del MNCI-Buenos Aires, comenta: “Para mí es bueno participar en una organización porque conocemos muchas cosas, sabemos que... antes no sabíamos y ahora sabemos”. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.
- 358 En esta clave, Karen del MDS señala: “Pero cuando uno entra dice, “¡huy Dios, no voy a aportar nada, no voy a entender nada, no voy a hacer nada!” (entrevista realiza el 25 de septiembre de 2015). En igual sentido, Tamara del MDS expresa con cierta angustia: “Pero porque realmente me cuesta, me cuesta muchísimo. Y sentía que no aportaba mucho, que por ahí... lo pensé yo, que no estoy aportando nada (...) Pero vamos repasando, sobre todo para los que les cuesta. Al menos yo, que me cuesta mucho memorizar y acordarme”. Entrevista realizada el 25 de septiembre de 2015.
- 359 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (09 de noviembre de 2012).
- 360 Amalia, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 28 de agosto de 2015.
- 361 En la elección de este término resuenan las consideraciones del maestro ignorante de Rancière ([1987] 2006).
- 362 La transmisión del concepto “denso y complejo” de reproducción de las relaciones sociales de producción presenta dificultades. La coordinadora expresa, colocándose en la posición de coordinación ignorante: “A mí me resultó y me resulta difícil de entender este tema”. Registro de observación de la Escuelita del MDS (24 de abril de 2015).
- 363 Marianela, militante de clase media universitaria, docente del BP Darío Santillán e integrante del Espacio de Mujeres del MDS. Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2015.
- 364 Gerardo, estudiante universitario y miembro de La Dignidad por Asalto. Entrevista realizada el 15 de abril de 2013.
- 365 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (15 de mayo de 2015).

- 366 Yanet, estudiante universitaria y docente del BP Darío Santillán. Entrevista realizada el 14 de agosto de 2015.
- 367 María, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 12 de abril de 2013. La idea de igualdad aparece mencionada con distintas frases en otras entrevistas a militantes del MPLD: “todos somos compañeros” (Gerardo, estudiante universitario y miembro de la “Dignidad por Asalto”, entrevista realizada el 15 de abril de 2013), “estar a la par” (Griselda, educadora del Jardín Comunitario y Popular “El Globo Rojo”, entrevista realizada el 15 de mayo de 2013).
- 368 Jérica, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.
- 369 Karen, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 25 de septiembre de 2015.
- 370 Gabriela, coordinadora de la Escuelita de formación del MDS. La cita textual es la siguiente: “Que eso es lo que pasa a veces, que se dividen los roles. Entonces, los compañeros que tienen mucha capacidad, tienen que estar aportando a que se desarrolle el otro, no supliendo nuestro pensamiento”. Entrevista realizada el 16 de octubre de 2015.
- 371 Marina, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.
- 372 Alberto, militante fundador del MOCASE-VC y participante de la EMH. Entrevista realizada el 17 de julio de 2014.
- 373 Carlos, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 18 de septiembre de 2015.
- 374 Registro de observación de la EMH (12 de julio de 2014). Dada la situación de convivencia total, la idea de hacer y mantener la escuela entre todos asume una materialidad mucho más concreta en la garantía del sostenimiento de las actividades de formación por parte de los grupos de trabajo.
- 375 La noción del “entre todos” resume un conjunto diverso de expresiones de los militantes que remitían a la misma idea.
- 376 Un ejemplo elocuente se encuentra en una entrevista donde el militante refiere a los “adultos” (entre la que se encuentra la coordinadora) y a sí mismo como “joven”, incluso reparando en la infantilización aparejada con estas asignaciones etarias que resultan sintomáticas en términos de las configuraciones de roles pedagógicos: “la gente más grande, tiene como una relación de educador, ¿no?. Porque uno siendo más joven no se siente que esté diciendo una boludez, probablemente la estamos diciendo pero los adultos nos hacen... los adultos digo, estoy hablando como si fuera un niño...”. Leonardo, militante de apoyo a la coordinación de la Escuelita del MDS. Entrevista realizada el 19 de noviembre de 2015.
- 377 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (11 de septiembre de 2015).
- 378 Reconstrucción de la conversación informal con Marta, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD (07 de noviembre de 2012).
- 379 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (07 de noviembre de 2012).
- 380 Según la perspectiva freireana, las mañas son formas de resistencia de los oprimidos; “inmunizaciones” que las clases populares van creando en su cuerpo, en su lenguaje, en su cultura; “muros” detrás de los cuales se esconden.
- 381 Leonardo, militante de apoyo a la coordinación del MDS y profesor del BP Darío Santillán. Entrevista realizada el 19 de noviembre de 2015.

8. Las dinámicas de construcción de subjetividades políticas en los dispositivos pedagógicos de formación política en escena(s)

Nadie nace Che Guevara, nadie nace Juana Azurduy, nadie nace Raimundo Gómez si no se agarran las herramientas para poder aprender y poder trasladar esos relatos y esas luchas que nos han desarrollado mística y poesía ante todo (Antonio, coordinador de la EMH).

Subjetivación implica viaje, proceso, paisaje humano que se extiende hacia “adentro” y hacia “afuera” del sujeto, trabajo que transforma, transformación que se hace en la brecha de lo que es y de lo que aún no es (Greco, 2012:86).

A partir de la contextualización histórica y la descripción de los dispositivos de formación política en estudio, este capítulo se adentra en las dinámicas de construcción de subjetividades políticas al interior de dichos dispositivos siguiendo el par conceptual subjetividades políticas identificadas-subjetivación política, correlativo al binomio la política-lo político. Tal como fuera presentado en las consideraciones teóricas, la definición operacional de subjetividad política remite al “pensarse y sentirse pensador, enunciador (saber hablar) y hacedor (poner el cuerpo) de la realidad y la historia”. Si en el capítulo anterior el abordaje de los talleres de formación se articuló en torno a su condición de dispositivo pedagógico-epistémico, aquí opera un deslizamiento hacia su comprensión como un dispositivo pedagógico-político.

En este sentido, las subjetividades políticas se tramitan entre identificaciones y subjetivaciones. La concepción pedagógica del ciudadano (Kriger y Said, 2015) – reafirmada en la formación política escolarizada presentada en el capítulo 4 – produce subjetividades políticas identificadas de tipo ciudadano circunscriptas a la participación electoral y la delegación en los representantes de los quehaceres políticos cotidianos, habilitando la ausencia de la palabra y de los cuerpos de los educandos-gobernados. Aprender a ser buen ciudadano corresponde, entonces, a subjetividades ubicadas en la continuidad de las instituciones, en las intersecciones entre *la política y la pedagogía*. Ahora bien, en el contexto particular de las barriadas populares del AMBA, se observan subjetividades identificadas de tipo clientelar con puntos en común con las identificaciones de tipo ciudadano y, a la vez, depositarias de ciertas especificidades analizadas en el Marco teórico. Por su parte, la subjetivación política apunta al proceso, el gesto y el acto de interrupción de las identificaciones para constituirse en agentes de una enunciación inesperada “soy capaz de pensar, enunciar y actuar (igual que los demás)”, generando una desclasificación respecto a la división de lo sensible en vigor. En consecuencia, se trata de una oportunidad para el reencuentro con las capacidades de agencia, reflexividad y las posibilidades de habitar y proyectar otro mundo posible en este mundo, cuestionando la evidencia del orden policial dado.³⁸²

El análisis de este capítulo se centra en tres consideraciones que apuestan a interpretar desde distintas aristas la contribución de los dispositivos de formación política a la construcción de subjetividades políticas y, más aún, al tránsito hacia la subjetivación política. La presentación de estas consideraciones demarca un movimiento que avanza desde afuera hacia adentro del dispositivo pedagógico – desde las prácticas políticas

barriales a la formación – y desde un abordaje individual hacia una mirada en clave de subjetividades políticas colectivas. En sentido análogo al capítulo 7, la estrategia de abordaje y presentación de la base empírica no se propone particularizar en cada caso de estudio ni avanzar en una comparación entre los mismos. Se pretende partir de la información aportada por los tres casos de estudio en conjunto en vistas a problematizar las dinámicas de construcción de subjetividades políticas en sus emergencias, disputas y reproducciones en relación a *la política* y, específicamente, sus correlatos en el contexto barrial.

Un primer apartado se aboca a la caracterización de la producción de subjetividades en el marco de las prácticas políticas situadas en las barriadas del AMBA en las cuales se emplazan los movimientos populares en análisis. La hipótesis interpretativa que sustenta las reflexiones de esta sección, acorde a los estudios antecedentes esbozados en el capítulo 3, postula el carácter formativo de las prácticas políticas. Aquí se recorren dos gestos subjetivos de importancia a los fines de la militancia: por un lado, el reconocimiento de la dimensión política de la subjetividad y, en consecuencia, de las prácticas militantes desarrolladas; y, por otro lado, la puesta en suspenso de las identificaciones políticas de tipo clientelar implicada en los procesos de subjetivación. Este apartado se articula a partir de la diferenciación nativa trazada por los militantes en torno al par “nuestra política-la política de ellos” en tanto cada uno de los polos de dicho binomio se relaciona con una posibilidad de la subjetividad política: subjetivación en el primer caso, identificación en el segundo.

Si bien los dispositivos de formación constituyen el objeto de estudio, eludir el estatuto pedagógico de las prácticas políticas equivale a reproducir el imperio de la teoría sobre la práctica en una interpretación de la construcción de subjetividades escindida de la situacionalidad más amplia en la que ésta se inscribe. De modo inverso, los dispositivos de formación política son requeridos para la consolidación de los tránsitos subjetivos acontecidos en las prácticas. En un movimiento del “afuera” de los dispositivos hacia su interior, el segundo apartado reconstruye las habilidades políticas practicadas y reforzadas en los talleres de formación. A partir del análisis de los registros de observación y los relatos de las entrevistas, se tematizan puntualmente dos habilidades: “saber hablar” y “poner el cuerpo”. Desde los términos de esta Tesis, estas habilidades se presentan como productivas en cuanto al combate de la cristalización de la escisión gobernantes-gobernados en movimientos populares multisectoriales, contribuyendo a garantizar la participación de todas las voces y cuerpos militantes en el “adentro” y en el “afuera” de los dispositivos. Para el abordaje de cada habilidad, se realiza un rastreo de los sentidos asignados por los militantes en sus distintas acepciones y sus usos pedagógicos – con implicancias políticas y epistémicas – en los dispositivos.

El último apartado muestra un desplazamiento desde una lectura individual hacia otra que coloca la categoría de subjetividades políticas colectivas, presentada en el Marco teórico, en el centro de la escena. En este sentido, esta sección analiza la interacción y los vínculos de los militantes individuales con el colectivo de formación y, por su intermedio, con el movimiento en su conjunto así como las concepciones de lo colectivo que circulan en los dispositivos de formación. Adicionalmente, recuperando la

preocupación respecto a la multisectorialidad, la reproducción de *la política* podría reinstalarse si se consideran las habilidades políticas abordadas de modo individual desde una óptica colectiva: por un lado, el fomento del saber hablar individual se traduce en la inquietud por los márgenes y las condiciones para el disenso por parte de los militantes de base en el marco de un saber hablar colectivo, expresado en un discurso propio del nosotros, en dispositivos de formación política que apuntan a la masificación de un relato común; por otro lado, el aliento a poner el cuerpo individual es coexistente con el uso diferencial en los discursos nativos del “ellos” y el “nosotros” que establece distinciones políticas al interior del nosotros del movimiento, tensionando el poner colectivamente el cuerpo de modo uniforme en “nuestra política”.

8.1. La construcción de subjetividades políticas en las prácticas políticas: entre “nuestra política” y “la política de ellos”

A diferencia de las dinámicas de construcción de subjetividades epistémicas donde los dispositivos pedagógicos se erigían en espacios-momentos privilegiados – aunque no únicos – de puesta en circulación, despliegue y diálogo de conocimientos y saberes diversos y de operatorias epistémicas, resulta más complejo circunscribir la construcción de subjetividades políticas exclusivamente al dispositivo, remitiendo – inevitable y permanentemente – a un “afuera” de los mismos situado en las prácticas políticas. Si bien es cierto que las subjetividades epistémicas también evocan un “afuera” como espacio de génesis de conocimientos y saberes (la casa, las prácticas sociales, la escuela, la universidad), en el caso de las subjetividades políticas esta articulación afuera-adentro se evidencia de modo más radical. En efecto, las subjetividades políticas se gestan en los cruces entre condiciones objetivas, relaciones sociales y procesos específicos de formación (Gluz, 2013b).

Este primer apartado indaga la producción de subjetividades políticas en el “afuera” del dispositivo, entendiendo que su reposición resulta clave para interpretar las dinámicas internas a los dispositivos y, además, los efectos subjetivos de la formación son pensados desde las coordinaciones y los destinatarios en términos de aportes a ese “afuera”. Partiendo del supuesto de que la construcción de subjetividades es siempre situada y se produce en una configuración témporo-espacial determinada que condiciona los rasgos de dicho proceso, los posicionamientos y reposicionamientos de los militantes de base – específicamente, los “compañeros de los barrios” – se inscriben en las particularidades de la política, comprendida en un sentido general, en las barriadas del AMBA.

En continuidad con la apreciación señalada en la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) en relación a los Encuentros de formación del MPLD, ante la pregunta “¿Qué es la política para vos?” abordada en situación de entrevista, los militantes de base destinatarios de la formación devolvían la pregunta (palabras más, palabras menos) “¿Qué política, la *nuestra*?”. De hecho, una entrevistada se refirió a esta pregunta como “tramposa”³⁸³ porque entendía que admitía más de una respuesta. Esta suerte de diferenciación en torno a la política continuó emergiendo en el trabajo de campo de esta Tesis, aun cuando

se indagara en dos nuevos casos de estudio. De estas consideraciones esbozadas por la militancia de los movimientos populares, se desprende una teoría política nativa que reconoce la ausencia de univocidad de la categoría “la política” como concepto general y, asimismo, postula una “diferencia política” expresada en el par “nuestra política” y “la política de ellos”.³⁸⁴

En torno a esta distinción los militantes montan la impugnación al monopolio de cierta política (la de ellos), la recuperación y reinención de la legitimidad de otra política (la nuestra) construida desde la diferenciación con la primera; y, en consecuencia, la asignación – no exenta de resistencias – de una dimensión de politicidad a sus propias prácticas que les permite asumir que la política es posible, necesaria e indispensable para la vida de los sujetos. Y este juego de diferenciaciones, coincidente con la diferencia política posfundacional, surge de la experiencia concreta de los militantes en su vínculo cotidiano con los actores políticos barriales donde se forjan los saberes cotidianos, de la supervivencia y de la lucha, se enmarcan sus trayectorias de militancia en aparatos, organizaciones y movimientos con lógicas disímiles de construcción política y se inscribe su reflexión individual y colectiva respecto a la política. Así las cosas, la definición acerca de lo que es y lo que no es la política instala un desacuerdo entre “nuestra política” y “la política de ellos”.

La “política de ellos”, especialmente cuando refiere a la política estatal, es significada por gran parte de los militantes “compañeros de los barrios” desde la desconfianza en tanto su presencia intermitente en las barriadas no termina de resolver sus necesidades: “para *ellos* (los políticos) los pobres no existen y los pobres sí existimos”.³⁸⁵ El texto elaborado por un militante en el dispositivo del MPLD en base a un basural como imagen disparadora, citado en el capítulo anterior, condensa el posicionamiento sobre “la política de ellos” evidenciando la prescindencia percibida, la condición residual (y de residuo) de los barrios en los cálculos gubernamentales: “Veo esta basura y pienso en la política. Somos la basura de los políticos”.³⁸⁶ En este sentido, “la política de ellos” se vincula directamente a los funcionarios estatales e incluye selectivamente – y con ciertos matices – a los punteros políticos, el abanico de fuerzas de seguridad con presencia en los barrios, los transas y organizaciones populares que reproducen lógicas homologables a la red de prácticas clientelares.

Cabe realizar una breve digresión en torno al marco particular de construcción de subjetividades políticas en los barrios. En las perspectivas hegemónicas al interior de los movimientos populares, la noción de clientelismo político – o puntero – articula la diferenciación y el cuestionamiento respecto a otras formas de pensar y practicar la política en los sectores populares y, desde ese lugar, se construye un “ellos” clientelar y un “nosotros” no-clientelar. Este discurso de denuncia y diferencia con los punteros aparece como un componente fundacional en la génesis de los movimientos piqueteros en el ciclo resistencialista y persiste hasta la actualidad. En los relatos de las entrevistas y los registros de observación, se multiplican las referencias a esta política definida como “de la venta, de la compra y de las migajas”³⁸⁷ por medio de la compartida de experiencias y vivencias que responden a representaciones clásicas del imaginario popular como “el micro, el chori y la coca” y los “peajes”. Esta compartida adquiere un tono de crítica al

ubicar estas vivencias en el propio pasado relativamente reciente de los militantes destinatarios de la formación, en el presente de ciertos compañeros de militancia y en sus familias y vecinos: ir a “hacer número” en actos de campañas electorales,³⁸⁸ el pago de “cuotas” a los punteros-administradores del Plan Jefas y Jefes de Hogar,³⁸⁹ los engaños sufridos por parte de punteros en tomas de tierras,³⁹⁰ la atribución de la ideación y ejecución de iniciativas propias de los movimientos populares por parte de los punteros,³⁹¹ la extrapolación de saberes de la supervivencia aprendidos en torno a lo clientelar en el accionar de ciertos vecinos que se acercan a las cuadrillas de trabajo a preguntar “¿a dónde van y cuánto pagan?”;³⁹² y las amenazas y discriminaciones de los punteros a otras organizaciones y movimientos en los barrios.³⁹³

Ahora bien, también se registraron otras aproximaciones minoritarias – quizás por disentir con el discurso imperante al interior de los movimientos – que presentan matices respecto a la inscripción lineal de los “mediadores descendentes” (Tapia, 2011) en “la política de ellos”, especialmente cuando los punteros aparecen como facilitadores en la resolución de las necesidades y defensores del barrio frente a los funcionarios a los que supuestamente representan. En esta línea, Betiana – en su condición de “ex-manzanera” – relata su enfrentamiento a los concejales para los que trabajaba referidos como “ellos”, “personas políticas” y que “no piensan en los demás”. En contraposición, Betiana se sitúa a sí misma como parte de un “nosotros”, siendo “una persona no política” que “piensa en la gente que necesita” y a la que le “indigna ver lo que están haciendo”:

Betiana: Son todos concejales de acá, y bueno, pero a mí me molesta cómo piensan en *ellos* primero, por qué no pensar en los demás que necesitan realmente. Yo veo a veces que le dan dos o tres veces las chapas, cuando hay también otras familias que lo necesitan y no se lo dan porque...

E: Porque no son amigos...

Betiana: Exactamente. Bueno, esas cosas a mí no me gustan y en una oportunidad, yo fui y se lo dije al Municipio, y se lo dije, les dije “ustedes, vuelven a bajar chapas en el lugar que ya han bajado, yo misma retengo el camión, llamo al Municipio y llamo a la policía. Porque no puede ser que estén haciendo esto, y no da para que sigan haciéndolo”. Bueno, ahí me dijeron que yo me tenía que tranquilizar, que no lo tenía que hacer así. Les digo “me indigna ver lo que están haciendo”. Yo creo que si yo fuera una persona política, tuviera un cargo, yo le daría todo a la gente, no diría no. Yo siempre pensando en los demás. Como digo yo siempre, yo trabajo para *ellos* en sí, y no me gusta que pasen necesidades la gente, que las ayuden. Porque si *ellos*, en vez de llenar los bolsillos, pensarán un poquito más en la gente que necesita... yo creo estaría bien.³⁹⁴

Por su parte, “nuestra política” nomina las características y lógicas de pensar y practicar la política propia de los movimientos populares, compartiendo la misma base social que la red de prácticas clientelares. La mención a la política como “arma para la defensa del pueblo”³⁹⁵ sintetizó uno de los sentidos demarcadores de “nuestra política” en tanto ésta se propone defender al pueblo y avanzar con la organización y la lucha de modo de “arrancar” a los gobiernos – o “conseguir” dependiendo de las matrices político-ideológicas – lo que les corresponde y “la política de ellos” los está privando.

Esta intencionalidad convierte a “nuestra política” en herramienta de transformación asociada a dos gestos que operan en conjunto, aunque con especificidades. Por un lado, se liga con la disrupción y antagonismo respecto a los cánones instituidos de “la política de ellos”, ya sea incidiendo en las políticas públicas estatales y/o peleando esferas de poder a los aparatos punteriles barriales. Un entrevistado plantea esta novedad de “nuestra política” como “lo que irrumpe en una estructura ya asentada y que es como un mecanismo que se reproduce (*¿la política de ellos?*), eso claramente no es lo que aceptamos sino que buscamos romper ese tipo de cosas”.³⁹⁶ Por otro lado, “nuestra política” se vincula a la institucionalización de esa novedad en la construcción de poder popular en los barrios a partir de la prefiguración de instituciones de nuevo tipo con una intencionalidad afirmativa más que impugnatoria.

Presentadas de modo separado por los militantes en sus discursos, la dicotomía insalvable entre movimientos populares y clientelismo político debe ser relativizada (Semán, 2006; Semán y Ferraudi Curto, 2013) en cuanto a la ausencia de una completa escisión de racionalidades y territorios entre “nuestra política” y “la política de ellos” barrial. En los relatos de los entrevistados respecto a sus trayectorias pasadas en otras organizaciones y movimientos se evocaban prácticas como el reparto de mercancías sujeto al “toma y daca” de la asistencia a las marchas que eran interpretadas retrospectivamente – desde las prácticas del movimiento de pertenencia actual – en el mismo tono de denuncia y diferenciación utilizado en relación a los punteros. Por lo tanto, clientelismo político y movimiento popular aquí se conciben como significantes generales de dos modos de mediación político-pedagógica y de producción de lazo social que intervienen, en consecuencia, en la producción de posicionamientos subjetivos disímiles. Se relativiza, en consecuencia, la separación tajante entre ambas prácticas pudiendo haber atisbos de clientelismo político en los movimientos populares e instancias puntuales de democratización en los vínculos clientelares. La afirmación anterior no anula la operatividad analítica de concebirlas como dos significantes distintos y hasta polares, tal como se presenta en la teoría política nativa.

Si se retorna a la construcción de subjetividades políticas en las prácticas políticas, un primer tránsito de los militantes “compañeros de los barrios” reside en el movimiento subjetivo – posterior al ingreso a los movimientos “por necesidad” – de reconocimiento de la dimensión de politicidad de la experiencia militante; esto es, la asunción de los militantes como subjetividades políticas. Este movimiento implica abrazar “nuestra política” desandando concepciones de la política vinculadas a una imposición desde afuera y desde arriba, connotando siempre sentidos negativos en la equivalencia de la política con “la política de ellos”. Este tránsito es interpretado como un antes y un después que combate el desinterés o apatía por la política y que no coincide necesariamente con el momento de ingreso a los movimientos – ni el tiempo inmediatamente posterior – en tanto “cuesta reconocer que en el movimiento se hace política”.³⁹⁷ A este respecto, Daiana es elocuente al reponer las resistencias a la política por parte de los “compañeros de los barrios” – y su propia metamorfosis en este sentido –

y, asimismo, puntualizar la existencia de un equívoco – un desacuerdo – en relación a la interpretación del discurso de los movimientos populares de rechazo a “la política de ellos” como rechazo a la política *in toto*:

Mucha gente del movimiento dice “yo no creo en la política”. Sí yo creo, yo creo en la política, en la política como *nosotros* la construimos, no en la política que hace el burócrata o los capitalistas. En eso yo no creo, no creo. Pero sí creo en la política que *nosotros* construimos todos los días ¿entendés? Con el mínimo aporte que *nosotros* hacemos, estamos haciendo una política *nosotros*, es de *nosotros*, es del movimiento. Pero después, sí obvio que yo creo en la política, sí que creo. Sé que *nosotros* somos un movimiento político, porque es así, *nosotros* somos un movimiento político. Es decir por ahí viste claro como *nosotros* estamos en contra de la política se entiende mal. Hay compañeros que ponele, porque eso también es un aprendizaje, yo también decía antes “no, pero *nosotros* estamos en contra de la política”. No, no es así. *Nosotros* estamos en contra del sistema cómo se maneja en la política. Pero *nosotros* también hacemos política de otra manera. Entonces sí que creemos en la política.³⁹⁸

En esta línea, cabe problematizar cierta dificultad observada en algunos entrevistados que participaron de los talleres de formación política en estudio para dar cuenta de que “en el movimiento se hace política”, expresada a partir de intervenciones que sentenciaban categóricamente “lo mío no es la política”³⁹⁹ o “yo no entiendo mucho de política”.⁴⁰⁰ Las razones intervinientes son múltiples. Por un lado, aluden a concepciones de desconfianza⁴⁰¹ y ajenidad en relación a “la política de ellos” que se traducen en un cierto cuidado, distanciamiento, rechazo y quizás también miedo a la política toda. Por otro lado, un sentido común arraigado respecto a la especialización del trabajo político que erige un modelo de sujeto con credenciales – títulos – para gobernar que no coincide con el perfil de los “compañeros de los barrios”. Estas consideraciones planteadas por los militantes – con diversos grados de criticidad – en los dispositivos van desde un supuesto carácter “muy duro, frío y centrado”⁴⁰² del político, un lugar de disposición y circulación de los cuerpos políticos distinto al de las periferias de las ciudades por lo que “éste, ¡qué va a ser político si vive el lado de mi casa!”⁴⁰³ (el político no habita aquí sino “allá”), un saber acreditable que habilita a ocupar cargos en tanto “parecería que el político es el que sabe”;⁴⁰⁴ y hasta una vestimenta particular de tipo formal que conduce a sostener “a mí me dicen, ¡mirá cómo te vestís... qué vas a hacer política vos!”.⁴⁰⁵ De estos comentarios se sigue la afirmación de la “presunción de incompetencia e ignorancia” política, algunas veces auto-percibida y en otras oportunidades impuesta desde la mirada externa de actores incluso barriales como las familias y los vecinos.⁴⁰⁶

Por lo tanto, la construcción de subjetividades políticas en los dispositivos de formación se emplaza en un contexto más general del movimiento en su conjunto en el cual se registra la persistencia de una suerte de despolitización de una parte de la base social que se encuentra más “cómoda” – en sus discursos y sus prácticas – en la militancia social, en la resolución de los problemas asociados a “la necesidad”. En las referencias más matizadas al clientelismo político como la ya citada de Betiana, se muestra una definición subjetiva del “beneficiario” como un sujeto que está tratando de resolver sus problemas cotidianos a partir de un uso estratégico de la política que,

empero, no revierte en la postulación de sí como una subjetividad política; ni siquiera en Betiana que, siendo mediadora (manzanera), se definió como una “persona no política”. En este sentido, el desacuerdo en torno a las definiciones de la política no solo se establece en relación a otros modos de pensar y practicar la política – como el clientelismo, por ejemplo – sino que opera al interior de los movimientos. Este desacuerdo se traduce en la significación diferencial respecto al carácter social o político de las prácticas militantes como terreno de inscripción subjetivo, significada desde los militantes “ya politizados” como la presencia de compañeros a los que “les falta politizarse”. Así se evidencia cierta heterogeneidad en la asunción de los militantes como subjetividades políticas. Convocando la cita de apertura de este capítulo, no se nace Che Guevara, Juana Azurduy o Raimundo Gómez (ni siquiera ellos mismos nacieron siendo esos personajes) dado que implica un gesto de nombrarse, hacerse y explicitarse subjetividad política y, además, “animarse” a transitar los senderos subjetivantes del protagonismo – la subjetivación política – que conducen hacia los Che Guevaras, Juanas Azurduy y Raimundos Gómez. Este doble proceso se ubica en los cruces entre las trayectorias individuales, las posiciones sociales ocupadas y la inclusión en un colectivo mayor de pertenencia.

La disparidad en la politización se tensiona aún más en el contexto del ciclo electoral en el cual las aparentes distancias entre “nuestra política” y “la política de ellos”, en base a la cual opera una diferenciación, se relativizan. En el caso del MNCI-Buenos Aires, se reconceptualiza al gobierno como “nacional y popular” y a la estatalidad como ámbito de activa intervención; y, asimismo, surge la inquietud compartida por los tres casos de estudio por la participación en la institución clásica de la política representativa: las elecciones. A la tensión entre lo social y *lo político*, se suma otra – no menor – en la incursión de “nuestra política” (*lo político*) en “la política de ellos” (*la política*). Desde la perspectiva de un militante, esta incursión implica “arremangarnos los pantalones para dar la discusión y meternos en el Estado”.⁴⁰⁷ Resulta llamativa la inversión de la metáfora usualmente empleada para referir a los funcionarios (y también a los investigadores) que se introducen en el barro de los barrios, apareciendo aquí una equivalencia entre el barro y el terreno estatal que trasluciría una cierta permanencia de la concepción de “la política de ellos” como “sucio” (embarrada, negativa).

El gesto de disputa y reconversión de una “política de ellos”, otrora solo de ellos y ahora también potencialmente nuestra, es expresada como la creación de una “política (de ellos) nueva”⁴⁰⁸ o “nuestra política en la política de ellos”. La diferencia de “nuestra política” con “la política de ellos” no giraría ahora en torno a la exclusión de ciertos territorios como lo electoral sino a los sujetos, las mediaciones político-pedagógicas, las formas de construcción y los fines intervinientes. Así, los cambios en las prácticas políticas en el ciclo electoral trastocan el discurso en torno a “nuestra política” construido por los militantes, siempre que esta sea definida por la negativa; es decir, por el mero rechazo a “la política de ellos”. Tal como se desprende de las entrevistas, en un conjunto de militantes de base en sus dos acepciones entrevistados, resultaba difícil –

todavía hacia el final del recorte temporal de esta Tesis – reconfigurar un discurso sobre “nuestra política” que incorporara la prefiguración en la arena electoral en términos distintos a los de “la política de ellos”.

Cabe notar que la asignación de una dimensión política a la subjetividad militante y sus prácticas – y no exclusivamente social – se torna más ineludible con la decisión de intervenir en *la política*, reproduciendo en parte la sinonimia entre política en general y “política de ellos” que parecía desterrada por la distinción entre “nuestra política” y “la política de ellos”. Esto podría estar indicando ciertas deudas pendientes en los vínculos entre lo social y *lo político* en términos de concebir a la totalidad de la militancia como política, incluyendo aquellos espacios-momentos más ligados a “la necesidad” como el comedor, el merendero, las cuadrillas de trabajo y los emprendimientos productivos. Una militante de base “nueva” de extracción de clase media universitaria del MDS señaló, desde una mirada crítica hacia los militantes “compañeros de los barrios”, la demarcación de espacios y temas políticos de otros concebidos como no-políticos al interior del movimiento. En ese sentido, evocó una frase en circulación “ahora hablamos de política, ahora no hablamos de política”,⁴⁰⁹ según la cual hablar de política estaría acotado a las acciones de lucha y lo referente a las elecciones – a la herramienta electoral Pueblo en Marcha puntualmente – mientras que los espacios y temas restantes constituirían “lo otro (o lo diferente) de la política”.⁴¹⁰

El segundo movimiento subjetivo – muy vinculado al anterior – radica en el tránsito de las identificaciones políticas de tipo clientelar (y ciudadano) hacia las subjetivaciones políticas. Mientras las mediaciones político-pedagógicas propias del signifiante “clientelismo político” colocan a los sujetos en situación de dependencia, heteronomía y “minoría de edad”, posición subjetiva que se reactualiza en cualquier escenario concreto donde se articule este modo de mediación; el signifiante “movimiento popular” habilita la virtualidad de las subjetivaciones políticas de sujetos que “se piensan y se sienten” pensadores, enunciadores (saber hablar) y hacedores (poner el cuerpo) de la realidad y la historia. La interpretación de Carlos de lo sucedido en el Segundo Congreso Villero organizado por la Corriente Villera Independiente vinculada al MPLD en el año 2013 resulta ilustradora de las implicancias subjetivas de “nuestra política” en relación a “la política de ellos”:

El 26 y 27 de julio *nosotros* hicimos el Segundo Congreso Villero. Impresionante porque superamos absolutamente *nosotros*, todos los... las expectativas, hubo más de cinco mil personas de todas las villas. Y es... a ver, para que se muevan en un acto que no van a ir a recibir choripanes, no vas a recibir... y una de las cosas que decían los compañeros era “estamos acá, estamos juntos y nadie nos pagó para venir, nadie nos dijo que nos van a dar un choripán, estamos acá”. Es una cosa, es un hecho, es un marcar la diferencia que tiene con los punteros políticos que para llevar tienen que pagar, para llevar gente. Ponen un micro pagado por el partido y les tiene que pagar a los que van para que vayan. Les tiene que pagar, les tiene que ofrecer cosas para que vayan. Lamentablemente sucede porque la gente humilde, es una pena, pero es como que la gente humilde ya... no todos... pero estos pelandrunes que siempre andan esperando. Y es lamentable porque eso hace que *ellos*, el de afuera, siempre sepa que acá puede apelar a una cantidad de gente, que acá pueden venir y comprarlos, darles migajas y llevarlos así de las narices.⁴¹¹

Carlos lo señala a las claras: las subjetividades políticas identificadas de tipo clientelar se fijan en la espera, el silencio, la inacción y la dependencia. Responden a una lógica de la espera de soluciones (“siempre andan esperando”) asociada a la resolución de las necesidades desde arriba y desde afuera; a una racionalidad de la transacción donde el poner el cuerpo es intercambiado por bienes y dinero (“darles migajas”); a una situación de silencio en tanto no se puede explicar a un tercero por qué y para qué se puso el cuerpo (“llevarlos así de las narices”⁴¹²). A contramano, Carlos considera a la participación en el Segundo Congreso Villero en clave de un cuestionamiento de las identificaciones políticas normales de la “gente humilde” a la que pertenece: se “movieron” (pusieron el cuerpo) para un acto en el que sabían que no “iban a recibir”, estaban allí como producto de una decisión (indicada por la reafirmación constante del “estamos acá”) y, adicionalmente, una decisión colectiva en tanto “se juntaron” porque la urbanización de las villas dependía de ellos mismos, de su protagonismo y accionar y no de su espera. El testimonio de Carlos se anuda con las consideraciones de Rauber (2003) respecto a la contraposición entre una mediación como “acto de despojo” sustentada en la pasividad, la delegación, el extrañamiento político y la jerarquización subordinante y una mediación basada en un proceso creciente de participación-apropiación protagónica de los actores intervinientes.

Si bien los procesos de subjetivación política en las prácticas políticas de los movimientos populares tensionan las subjetividades identificadas de tipo clientelar, cabe insistir en que no las impugnan totalmente. De una parte, aparecen remisiones al significativo “clientelismo político” en términos de la persistencia de saberes y prácticas de la supervivencia que cuesta desandar al interior de los movimientos populares. Tal como lo sostiene una militante “hay miedo de opinar, miedo que la ignores, miedo que le saques...”.⁴¹³ De otra parte, la realidad de “la necesidad” en los barrios puede (re)conducir a los militantes hacia los punteros políticos en paralelo a su militancia en “nuestra política”, aunque posibilitando la participación en la “transacción” desde lógicas subjetivas distintas a la identificación a partir de gestos de agenciación en “la política de ellos”. A modo de ejemplo, en el registro de observación de los Encuentro de formación del MPLD, un militante “compañero de los barrios” comentó: “Hoy pasa que te dan algo y lo votás. Nosotros ya sabemos qué hay que decirle, agarrás la plata y hacés lo que quieras con el voto”.⁴¹⁴ En el mismo sentido, se debatió en la Escuelita del MDS respecto al posicionamiento de “compañeras” que limpian la casa de la responsable de un comedor a cambio de alimentos que le “baja” el gobierno en un manejo de recursos poco claro. En ese marco, la coordinadora no impugnó este accionar en términos de la garantía de la supervivencia material sino del consentimiento – por decisión o ausencia de cuestionamiento – con estas prácticas: “uno podría hacerlo y saber que es una cagada, pero hacerlo por el mango; pero a algunas compañeras les falta posición crítica al respecto”.⁴¹⁵

Por lo tanto, la construcción de subjetividades políticas en el marco de las prácticas políticas invita a los militantes a transitar dos operaciones subjetivantes. La primera convoca a asumirse como subjetividad política, a atribuir una dimensión de politicidad a su existencia cotidiana, a articular *lo político* en lo social. Este gesto es relatado como una

“reconciliación” con la idea de la política en general y de distanciamiento de las equivalencias entre política y “política de ellos” (los funcionarios, el gobierno, los punteros). Tal como fue desarrollado, este tránsito resulta más sencillo cuando “la política de ellos” y “nuestra política” se presentan – aunque nunca sea realmente así – como territorios claramente separados. El ciclo electoral genera, entonces, resistencias no solo en los militantes que todavía deben asumirse como subjetividades políticas – asumir la politicidad de su militancia – sino también en los otros militantes que deben revertir la desconfianza hacia todo lo relacionado con “la política de ellos” para comulgar con la incursión de “nuestra política” en “la política de ellos”. Por su parte, la segunda operación subjetivante implica una disputa directa con las identificaciones políticas concerniente a militantes que cuestionen el “ser hablados” para tomar la palabra y decidan “poner el cuerpo” de forma activa frente a prácticas que cristalizan su ausencia o apelan a usos del mismo en clave de “presencia ausente”. Nuevamente aquí las reconfiguraciones tácticas del ciclo electoral inciden en la problematización de la subjetivación política ya no solamente en relación a las identificaciones de tipo clientelar sino también a las identificaciones de tipo ciudadano.

8.2. La formación en habilidades políticas: “saber hablar” y “poner el cuerpo”

A este “afuera” de las prácticas políticas del escenario barrial descripto se remite y se apela en la labilidad de las fronteras de los dispositivos de formación política que buscan reafirmar procesos de subjetivación política partiendo de la politicidad y la pedagogicidad de las prácticas militantes. En el derrotero del trabajo de campo, se identificaron ciertas recurrencias en las alusiones al aprendizaje de dos habilidades políticas – relatadas como “en proceso” por los militantes de base – inscriptas en la experiencia militante en general y en los dispositivos de formación en particular. Convocando las categorías nativas, estas habilidades fueron nombradas como “saber hablar” y “poner el cuerpo”. Estas habilidades practicadas y reforzadas en los talleres de formación se adquieren, se expresan y se valorizan en el “afuera”. En esta línea, es posible caracterizar el “saber hablar” y el “poner el cuerpo” en su condición de habilidades para la acción en cuanto se definen en relación a las prácticas políticas.⁴¹⁶ A tal punto que la posesión de estas habilidades apareció como relevante en la valoración de las trayectorias políticas propias y ajenas construidas al interior de cada movimiento, lo cual explica su inclusión en los dispositivos.

Desde las coordenadas teóricas de esta Tesis, se postuló la afinidad de las subjetivaciones políticas con el gesto de apropiación del *logos* (Rancière, [1996] 2012) en su doble acepción como “parte” y “voz”. En este sentido, el acto político de tomar (la) parte requiere poner el cuerpo y, al mismo tiempo, saber hablar para cuestionar corporal y discursivamente la naturalización de la separación establecida entre sujetos competentes e incompetentes en materia política. El saber hablar conforma, entonces, una habilidad fundamental para denunciar un estado de cosas, crear nuevos tiempos y espacios políticos, participar de las operatorias epistémicas propuestas en los dispositivos de formación política, replicar lo aprendido, “dar cuenta” de la militancia a la familia y

vecinos, negociar con los funcionarios y “defenderse” en las prácticas políticas cotidianas así como “dar el debate” en los órganos deliberativos de los movimientos. Por su parte, el poner el cuerpo coadyuva a moldear cuerpos comprometidos con las prácticas políticas que disputan su fijación exclusiva en la esfera privada – en repliegue y ausencia de lo público – para participar activamente de las acciones directas, los espacios prefigurativos y también los dispositivos de formación política. La presencia de estas dos habilidades se interpreta, entonces, como contribuciones de los talleres de formación a la reversión de la “presunción de incompetencia e ignorancia” política de los militantes de base.

En esta sección, estas habilidades se abordan en clave individual en tanto son practicadas por sujetos-militantes particulares que asocian desplazamientos subjetivos a estos aprendizajes, marcando un antes y un después en sus trayectorias biográficas. De allí la noción de subjetivación propuesta en la cita inaugural de este capítulo como proceso, viaje y transformación en la brecha de lo que es y de lo que aún no es (o se está en proceso de ser). Claro que ese viaje individual requiere de la interacción y el vínculo con el colectivo de formación y también con el movimiento de pertenencia. Por lo tanto, aun siendo habilidades individuales, se adquieren en la inserción en un colectivo que habilita y potencia lo subjetivo-individual. Ahora bien, y recuperando las elaboraciones del apartado anterior, ¿cómo lograr que las subjetividades identificadas se transformen en militantes que “se piensan y se sienten” pensadores, enunciadores (saber hablar) y hacedores (poner el cuerpo) de la realidad y la historia? ¿Cómo evitar que las lógicas de construcción de subjetividades políticas identificadas de tipo clientelar – y también del modelo pedagógico del ciudadano – se reinstalen en “nuestra política”? ¿Cómo transitar el “viaje” del miedo a hablar al poder hablar, del ser hablado al saber hablar y del cuerpo puesto al poner el cuerpo? Estas consideraciones en torno al saber hablar y poner el cuerpo en los dispositivos de formación política en estudio constituyen el objeto de análisis de la presente sección.

8.2.1. De ser hablados a “poder y saber hablar”

ESCENA 14: LLORO PORQUE HABLO

A Tamara la había notado emocionarse en distintas intervenciones realizadas en la Escuelita de formación del MDS cuando ponía en juego relatos de su experiencia personal. Apenas iniciada la situación de entrevista individual, la emoción de Tamara se tornó en llanto contenido. Apago el grabador por primera vez y me dice: “Lo hacemos otro día (por la entrevista) porque no me sale mucho la voz y por ahí no te sirve a vos”. A lo que respondo: “Como quieras, pero igual la idea es que digas lo que tengas ganas y lo que no, no lo digas. En eso sentite libre” (pensando que quizás se podría haber sentido incómoda con la entrevista como instancia de evaluación). Decidimos continuar la entrevista y a los pocos minutos volvió ese llanto cada vez menos contenido. Nuevamente apagué el grabador y le pregunté directamente si lloraba porque mis preguntas le hacían recordar algo triste o porque estaba prendido el grabador (aunque le había pedido permiso previamente para encenderlo). Me responde: “No es eso. Llora porque hablo, llora porque no puedo hablar”.*

ESCENA 15: DEL MIEDO A HABLAR AL HABLARSE TODO

En situación de entrevista con Helena, militante de base del MNCI-Buenos Aires, conversamos sobre la importancia de la formación: “Y esto (*por la formación*) también ayuda mucho porque uno a veces tiene miedo de hablar, y entonces uno cuando va hablando y va compartiendo así con las compañeras va perdiendo el *miedo* y eso te ayuda bastante. Y yo, especialmente yo, tenía ese *miedo de hablar*. No sé, no me gustaba hablar con otras personas o esperaba que me hablen todavía para *poder hablar*. Y como que cuando hablamos así todos y compartimos unos con otros entonces es como que se te va el *miedo*, te vas como desatando y eso te ayuda bastante. Yo era una de las que no hablaba. Yo tenía *miedo de hablar*. Y bueno para *poder hablar*... y cuando te dicen que uno tiene que hablar y uno tiene *miedo de hablar* y como que uno piensa que siempre te vas a equivocar al hablar y que la otra gente se te va a reír. Ese es el miedo que uno tiene o, al menos, a mí me pasa eso. La EMH era la primera vez que yo salía así con las compañeras de la organización. Tenía *miedo*, esa vez no hablé casi nada. Pero esta vez que fui allá (*por una formación en San Martín de los Andes de la CTEP*), ¡me hablé todo!”. *

*Helena, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.

En la consideración del saber hablar como habilidad para la acción convergieron consideraciones teóricas junto a otras propias del trabajo de campo. En cuanto a las primeras, las investigaciones antecedentes del área de estudios sobre movimientos y educación insisten en la centralidad de la “toma de la palabra” como rasgo distintivo de estas experiencias. Coincidentemente, desde el abordaje de *lo político* revisitado en el Marco teórico, Freire ([1970] 2006, [1993] 2002) y Rancière ([1987] 2006, [1990] 2010, [1996] 2012) coinciden en que la subjetivación ocurre en el terreno mismo de la enunciación (y no solo mediada por las palabras). Desde la empiria, el saber hablar irrumpió con fuerza en el trabajo de campo en tanto preocupación compartida por las coordinaciones y los militantes de base en sus dos acepciones, aun en el dispositivo del MPLD⁴¹⁷ cuya singularidad residió en su impronta textual y en la Escuelita del MDS donde también se recurrió a un uso intensivo de materiales escritos.

Siguiendo esta trama teórico-empírica, el “pensarse y sentirse” enunciador de la realidad y la historia fue esbozado como una de las dimensiones constitutivas de la definición operacional de subjetividad política. En esta clave, los dispositivos de formación política admiten su interpretación como “lugares de habla” donde el poder y el saber hablar se practican y refuerzan, contribuyendo potencialmente a construir subjetividades políticas que ocupen posiciones diferentes a las “normales” (el ser hablado, el miedo a hablar, el silencio) en un movimiento de *phoné* a *logos*, de la incapacidad de contacto con la palabra a la “autorización” para la toma de una palabra legítima en los asuntos comunes (Greco, 2007). La ausencia de inscripción en el campo de lo decible – el ser hablado por otros y sus sucedáneos – caracteriza a las subjetividades

políticas identificadas, mientras que los procesos de subjetivación política reenvían al pasaje de ser hablados a “poder y saber hablar” propio de subjetividades parlantes que alzan una voz legítima.

Retornando a las coordenadas empíricas, las coordinaciones refirieron explícitamente a la existencia de una demanda de formación por parte de los militantes de base para “poder tener más chamuyo”⁴¹⁸ en las prácticas políticas. Por su parte, estos últimos valoraron el saber hablar como un aporte destacado de la formación para su militancia cotidiana, al identificar una necesidad – comprendida como “falta” – de encarar su militancia con más herramientas. En consecuencia, el saber hablar fue definido alternativamente como “mayor libertad para poder expresarse”,⁴¹⁹ “hablar con más preparación, con más palabras, como para llegar con más formas, con más maneras”,⁴²⁰ “potencial de poder decir, de poder discutir, de poder pararse”,⁴²¹ “facilidad de palabra, de poder explicar”;⁴²² “para que se me entienda”.⁴²³ Desde estas definiciones nativas, la demanda de saber hablar implica un saber-decir que engloba los aspectos discursivos concernientes al contenido enunciado así como las formas con las que se enuncia en vistas a poder explicar, discutir y pararse frente a los otros externos e internos de las prácticas políticas cotidianas. En conjunto, el saber hablar se presentaba como demanda convocante de la participación en los talleres tanto como aprendizaje reforzado en los dispositivos de formación.

Ahora bien, también se hallaron menciones recurrentes al “poder hablar” – una interpretación distinta aunque complementaria – como prerrequisito del saber hablar, remitiendo a las condiciones de producción y posibilitación subjetiva de la enunciación que rompe con ciertas configuraciones de los lugares de habla y silencio. La categoría nativa “poder hablar” coloca la inquietud por los tránsitos subjetivos recorridos por las voces-militantes destinatarias de la formación y, particularmente, los obstáculos subjetivos que deben ser sorteados – o lo habían sido – para saber hablar, ahora entendido éste como la expresión manifiesta y perceptible resultante del proceso más interno de poder hablar. De allí que las alusiones a este poder hablar integraran una constelación más amplia de términos que se multiplicaron en las entrevistas, tales como el “miedo a hablar”, el “animarse a hablar” y el hecho de que “cuesta arrancar” (a hablar). En línea con la argumentación del capítulo anterior, cabe retomar a Ceceña quien señala que la imposibilidad de saber-decir (y poder-decir) no equivale a la ausencia de saberes: “en el hacer hay siempre un saber: quien no sabe no hace nada (...) pero hay siempre un hacer que puede no saber decirse, pero el no saber decir no significa que no sabe. Hay siempre un saber inscrito en el hacer” (2008:23).

Para ilustrar la importancia de la noción de poder hablar, cabe mencionar que uno de los grupos de trabajo de la EMH decidió nombrarse como “los mudos” y seleccionar la frase “contra el silencio” como grito de orden, explicando que el nombre había surgido porque cuando se juntaron “no sabíamos qué decir, algunos no se animaban a hablar”.⁴²⁴ De un modo más sutil, en los registros de observación, se indicó la presencia de reiteradas “mañas” (Freire, 2011:54) especialmente en momentos de plenario cuando se pedía la lectura de materiales o la puesta en común de actividades realizada en grupos. Militantes que se levantaban del salón para ir al baño o calentar agua para el mate

“justo” en las puestas en común, y otros que esgrimían argumentos ligados a cuestiones físicas como estar engripados, afónicos o tener problemas de visión que les imposibilitaban tomar la palabra. Estas “mañas” no pasaron inadvertidas para las coordinaciones y ciertos destinatarios que las marcaban en forma de chiste o “llamados de atención”.

La escena 14 – enmarcada en una entrevista realizada hacia el final del trabajo de campo – representa el momento en el cual la intuición previa respecto a la relevancia del poder hablar, y no meramente el saber hablar, cobró un sentido más vívido. Más allá de las evidentes resonancias y afectaciones personales en términos de investigar junto a sujetos que lloran y sufren, Tamara sembró un interrogante acerca de las implicancias de la expresión “lloro porque hablo”⁴²⁵ como imposibilidad de hablar, como un querer saber hablar y un no poder hablar al mismo tiempo. En efecto, la entrevistada estaba inscribiendo el saber hablar en el plano subjetivo, en un trabajo y un ejercicio interno, y ya no solo en un registro de demandas y aprendizajes de la formación política con vistas al “afuera” del dispositivo. Un no poder hablar asociado, en la escena, a un obstáculo físico “no me sale mucho la voz” que evoca un conjunto de cuestiones que incluyen y exceden lo físico: ¿Qué significa poder hablar? ¿Qué movimientos subjetivos convoca? ¿Con quiénes y contra quiénes emerge el poder hablar? ¿Quiénes pueden hablar y quiénes son categorizados desde su imposibilidad de hablar en la sociedad? ¿Y al interior de los movimientos populares?

Si bien las dificultades para saber hablar aparecieron como una constante en todos los destinatarios, la significación de esta dificultad en términos de poder (o no) hablar y, específicamente, del “miedo a hablar” fue atribuida casi exclusivamente por militantes mujeres. En los dispositivos de formación en estudio, poder y saber hablar se tornaba más difícil para las mujeres en relación a los hombres y para las mujeres “compañeras de los barrios” frente a mujeres con otras trayectorias formativas, militantes y de clase (fueran “nuevas” o no).⁴²⁶ En el caso de las “compañeras de los barrios”, las pocas intervenciones y su breve duración así como el uso de tonos de voz prácticamente inaudibles – a tal punto que en la Escuelita de formación del MDS se forjó la expresión “hay que subirle el volumen a Amalia”⁴²⁷ – fueron las notas características, al menos en los primeros encuentros. De lo anterior se desprende la existencia de visibles condicionamientos de género⁴²⁸ en el poder hablar que cuestionan – en parte – la idea difundida en los movimientos acerca de la “mujer luchadora” y frases del tipo “cuando una mujer avanza ningún hombre retrocede” que mostrarían una paridad con los hombres – y hasta una avanzada de las mujeres – en el terreno de las prácticas políticas.

Es posible demarcar – junto con relatos retrospectivos de mujeres militantes – un estadio inicial que las encuentra en una situación de imposibilidad de habla que es sucedido por un camino en el que comienzan a percibirse como “competentes” para la toma de la palabra, volviéndose la política un asunto que también les incumbe. En la escena 15, Helena recupera en primera persona un itinerario subjetivante que discurre entre el “miedo a hablar” y el “hablarse todo” en el cual el dispositivo de la EMH se presenta como un elemento interviniente. De la expresión utilizada por la militante “se te va el miedo (a hablar), te vas como desatando”, se desprende que la toma de la

palabra implica un desatarse – nunca total – de opresiones instaladas y no cuestionadas que operan impidiendo el poder hablar y, en consecuencia, genera un reatarse a un colectivo que respalda, apoya y contiene ese poder hablar. Por lo tanto, el antes y el después de la participación en el movimiento es presentado por Helena como una reconfiguración de la relación con sí misma, con los otros y con el mundo en términos de considerar que lo que enuncia posee valor y cuenta; particularmente en el caso de las mujeres militantes donde este proceso implica, además, abandonar la exclusividad de sus hogares como ámbito de existencia e incorporar nuevas facetas vinculadas a la organización colectiva.

Tal como se desprende del análisis de las entrevistas, las explicaciones del “miedo a hablar” colocan el acento en distintos espacios-momentos interpretados como lugares de silencio, cuyos efectos subjetivos se reactualizan en los dispositivos de formación en las reiteradas menciones al temor de que “la otra gente se te va a reír”⁴²⁹ (cuando tomes la palabra). Horacio, militante del MPLD, planteó la ruptura subjetiva brutal que implica “tener la dignidad para participar activamente” cuestionando aproximaciones ingenuas al poder y saber hablar:

Por más que vos tengas toda la buena voluntad, una dinámica asamblearia u horizontal de formación no la garantizás sentándote en ronda y diciendo “¿quién tiene ganas de hablar?”. Y ¿quién va a hablar? ¡Qué va a hablar una compañera reventada! ¿entendés? Que toda su vida la golpearon, la bastardearon, la ningunearon, la humillaron. Digamos que apropiarte de la palabra, tomar la palabra, tener la dignidad para participar activamente... es una ruptura subjetiva brutal, un cambio rotundo en tu vida.⁴³⁰

Estos lugares de silencio reenvían a experiencias escolares de las cuales se recuerda la vergüenza sentida cuando los docentes les marcaron un error delante de sus compañeros de clase – “uno piensa que siempre te vas a equivocar al hablar” sentencia Helena en la escena 15 – y, paradójicamente, una valoración por ausencia del dispositivo escolar que parece deslegitimar los saberes populares portados desde los cuales afirmarse en la toma de la palabra. Asimismo, se relatan historias familiares donde la voz de las mujeres no era escuchada por sus padres y/o maridos o no podía ser directamente expresada.⁴³¹ En el caso de mujeres militantes inmigrantes, a las consideraciones anteriores se agregan otras dos justificaciones: por un lado, se alude a una memoria de discriminación, transmitida dentro de las familias, relativa a la recepción de los modos de hablar de la voz-migrante como “ignorante”⁴³² en la Argentina o, más precisamente, en el AMBA; por otro lado, se apela a argumentos idiosincráticos concernientes a la cultura de origen (Bolivia, Perú, Paraguay) como el siguiente: “porque quizás la gente que venimos de otros lugares somos un poquito más cerrados, no somos como la gente de acá, que son más así espontáneos para hablar, para decir lo que piensan. Nosotros capaz nos recatamos un poco más porque a nosotros nos criaron así”.⁴³³

Así entendido, el miedo hablar y su correlato en el silencio es la resultante de la herencia de trayectorias escolares, familiares y culturales. Empero, desde la lectura aquí planteada, este miedo a hablar se inscribe también en las lógicas de la construcción de subjetividades identificadas de tipo clientelar en el marco de las prácticas políticas de las

barriadas del AMBA, retomando la hipótesis de partida respecto a la equivalencia entre *la política y la pedagogía*. El silencio podría operar, entonces, como parte de un saber de la supervivencia para evitar enunciar discursos que atenten contra la línea hegemónica dentro de cierta forma de pensar y practicar la política. Lo anterior es válido para las prácticas que remiten al significante “clientelismo político” en clave de la agenciación implicada inclusive en las identificaciones, pero igualmente coloca una alarma respecto a su reintroducción en el significante “movimiento popular”. Desde esta perspectiva, las mañas ya citadas presentes en los dispositivos de formación podrían adquirir un nuevo sentido como estrategia de micro-resistencias.

Interpelando la asunción del silencio como forma de expresividad de los sectores populares que comporta una explicación de tipo idiosincrática, la inquietud por el silencio – contracara del poder hablar – requiere ser abordada desde su manifestación y condensación de relaciones de saber-poder que habilitan y obturan las condiciones para la apropiación del habla en un mundo popular atravesado por una “cultura del silencio” (Freire, [1969] 2007). Resulta interesante preguntarse por la reproducción y fijación de estos lugares de habla y silencio en las dinámicas de construcción de subjetividades políticas en los dispositivos de formación política. Desde esta perspectiva, los dispositivos se encuentran emplazados en un espacio paradójico dado que se constituyen como lugares de habla donde se alientan tránsitos subjetivos concernientes al poder y saber hablar y, paralelamente, allí se refuerza la internalización – no lineal, pero internalización al fin – del discurso hegemónico de cada movimiento pudiendo fijarse así (nuevas) posiciones de silencio.

8.2.1.1. Los usos del “saber hablar” en los dispositivos de formación política: su aspecto epistémico

Si en la sección anterior se analizaron los prerequisites subjetivos entramados en el poder hablar en los militantes destinatarios de la formación, este apartado se detiene específicamente en las dinámicas dispuestas en los dispositivos en estudio en torno a la práctica y el reforzamiento de la habilidad de saber hablar. Plantear esta categoría le otorga a la oralidad un rol fundamental en tanto posibilidad subjetiva de “pensarse y sentirse” enunciador de mundos, realidades, historias, conocimientos y saberes, forjando virtualmente procesos de subjetivación política y revirtiendo las identificaciones políticas ancladas en el miedo a hablar y el silencio. No obstante, el saber hablar no representó un contenido conceptual a la manera de un curso de oratoria; ni tampoco un contenido procedimental (propio de la clasificación realizada en los dispositivos pedagógicos escolares) ni siquiera un recurso didáctico. A partir de los registros de observación y las entrevistas, es posible sistematizar dos grandes usos de la habilidad del saber hablar en los dispositivos, distinción que reviste interés a los meros fines analíticos: un uso epistémico y un uso político. Ambos se diferencian en función de los ámbitos en los cuales se aspira a intervenir – en el adentro o en el afuera de los dispositivos – aunque estén igualmente presentes en las formaciones, y en los énfasis perseguidos ya sea en la dimensión epistémica o política que, sin embargo, actúan anudadas en las prácticas

militantes. En todo caso, las miras últimas del saber hablar se encuentran en el “afuera” del dispositivo, erigiéndose este último en un escenario artificial “como si” de práctica de una habilidad que debe ser dominada en la militancia.

Un primer uso del saber-hablar alienta la construcción de subjetividades que “se piensan y se sienten” enunciativas de conocimientos y saberes valiosos como garantía de la consecución de procesos de enseñanza y aprendizaje inscriptos en una propuesta de educación popular. Este uso conecta directamente la construcción de subjetividades políticas y epistémicas. Así, el saber hablar epistémico reviste distintas aristas: a) formar sujetos enunciativos de conocimientos y saberes interpelados en su condición de portadores y co-productores desde distintas operatorias epistémicas; b) conocer en profundidad a los compañeros de formación, asumiendo una dimensión de encuentro epistémico generadora de colectivo; y, c) replicar los conocimientos y saberes aprendidos en los talleres a otros militantes externos a la formación. Un segundo uso del saber hablar de tipo político – a desarrollar en la próxima sección – recupera las dinámicas proclives a la construcción de subjetividades que “se piensan y se sienten” enunciativas de la realidad y la historia (de *lo político*) desde el discurso intersubjetivo construido por el nosotros de cada movimiento y difundido en los dispositivos de formación política. De allí que el saber hablar político comprenda el “armado de un discurso” con vistas a la “defensa” frente a “la política de ellos”, el “dar cuenta” del proyecto militante a otros actores del barrio y el “dar el debate” al interior de los movimientos como vía de fortalecimiento de su democracia interna.

El uso pedagógico del saber hablar epistémico, en concordancia con las consideraciones planteadas en el capítulo anterior, interviene en la construcción de subjetividades enunciativas de conocimientos y saberes receptados, portados y hasta co-producidos en el colectivo de formación. En este sentido, el saber hablar media en la posibilidad de aprender y, en un atisbo de reasignación de posiciones, también enseñar conocimientos y saberes. Desde las coordinaciones parecía sostenerse que se aprende a hablar, hablando. En esta línea, dos opiniones ampliamente difundidas en los movimientos postulaban que “mientras uno más participa, más se anima a tomar la palabra” y “mientras mejor entiendas las cosas, más te vas a animar a tomar la palabra”.⁴³⁴ En todos los casos estudiados, se observó un gesto permanente por parte de las coordinaciones en alentar e invitar enfáticamente a tomar la palabra como parte del aprendizaje de la habilidad política del saber hablar, estando atentas a los militantes que presentaban mayores dificultades. En una oportunidad – incluso – se socializaron consejos útiles para practicar el saber hablar frente al espejo de modo de lograr mayor seguridad y ayudar a elevar el tono de voz en las militantes mujeres.⁴³⁵ En igual sentido, Helena comenta en la escena 15 que “te dicen (*la coordinación*) que uno tiene que hablar”.

Desde la óptica de los militantes de base, los dispositivos de formación se presentan como lugares de habla en los cuales se sale del silencio para alzar la voz. Y, consecuentemente, se interpretan como espacios de admisión de la “equivocación” – en oposición al dispositivo pedagógico escolar – que remite a la inclusión de un uso pedagógico del saber hablar en el cual es factible improvisar y arriesgar pero sin incurrir en errores. A este respecto, la coordinadora del MDS planteaba recurrentemente “Si no lo

sabemos, imaginemos”⁴³⁶ en clave de invitación al fomento del saber hablar alejado de los temores de la equivocación. De lo anterior se desprende una resignificación de las trayectorias escolares y políticas previas de los militantes de base y el rearmado de relaciones con la pedagogía y la política, entendidas en un sentido general, desde la participación en los dispositivos. Empero, cabe señalar que esta resignificación es parcial dado que el silencio, el miedo a hablar y el miedo al error no aparecen como cuestiones definitivamente saldadas en los dispositivos.

El saber hablar de las voces-militantes destinatarias de la formación se ejercitaba especialmente en las operatorias epistémicas de recuperación, compartida y valoración de saberes populares, en la sistematización de contenidos y en la co-producción. En estos casos, la palabra operaba como enunciativa de conocimientos y saberes valiosos y era retomada en pos de recuperar, intercambiar y compartir, preguntar y plantear dudas, discutir los textos y debatir en torno a los postulados político-ideológicos de los movimientos. De igual manera, la palabra enunciativa de saberes valiosos ameritaba su documentación en síntesis y memorias (sistematización). Quizás la figura del testimonio sea la dinámica en la cual se condensaba, de modo más representativo, el uso del saber hablar de tipo epistémico. En el testimonio, la toma de la palabra de militantes-invitados era condición para el aprendizaje grupal; y, adicionalmente, quien testimoniaba se presentaba como “ejemplo” de un militante devenido subjetividad parlante que aportaba a la formación del resto – enseñando, replicando – desde los conocimientos y saberes de los que se asumía explícitamente portador.

Sin embargo, siguiendo la mirada crítica de ciertos militantes destinatarios, no todas las operatorias y dinámicas planteadas desde la coordinación habilitaban de igual manera el saber hablar. La transmisión de conocimientos académico-disciplinares en los talleres del MPLD y el MDS – y hasta cierto punto la problematización y deconstrucción del registro histórico escolar común a los tres casos – tendía a concentrar el saber hablar en militantes que ya podían y sabían hablar. De modo equivalente, en los momentos de plenario – extrapolables tal vez a las asambleas de los movimientos – la palabra corría el riesgo de quedar circunscripta a las coordinaciones y a los militantes de base más activos. Así lo refleja el testimonio de Pablo quien rescata el trabajo en pequeños grupos como antesala de los plenarios desde su faz de generadores de una discusión más amplia y una mejor circulación de la palabra así como favorecedores de confianza con la consecuente disminución del miedo al error y la vergüenza:

Siempre digo que separar en grupos y poder discutir esto en grupos más chicos eh... si bien éramos entre alrededor de veinticinco y treinta compañeros los que estábamos haciendo la formación... separar en grupos más chicos permite la discusión más amplia y permite que todos los compañeros que estén ahí puedan debatir, puedan leer y puedan opinar de lo que estemos hablando. Porque a nivel grupal... si no lo hacemos así a nivel grupo más pequeño, no circula bien la voz por tema de vergüenza, por tema de no querer hablar, por diferentes temas no, no circula bien la voz.⁴³⁷

Un segundo sentido del saber hablar epistémico se halla en la escena 15 donde la toma de la palabra en los dispositivos de formación se plantea como una apertura a conocer nuevos compañeros en el marco de un encuentro epistémico que requiere necesariamente trabajar y pensar con otros en las distintas actividades propuestas desde las coordinaciones. Helena reflexiona en torno a la centralidad del “ir compartiendo con las compañeras” en la formación como parte del acto de conjurar el “miedo a hablar”, desplazándose de representaciones previas sobre sí misma según las cuales “no me gustaba hablar con otras personas o esperaba que me hablen todavía para poder hablar”. En esta línea, la gran mayoría de las actividades en las formaciones se plantearon en términos grupales, estando el trabajo individual presente solo en los Encuentros de formación del MPLD que, de todos modos, contemplaba posteriores puestas en común en grupos pequeños o plenarios. Al mismo tiempo, distintas estrategias retomadas de la educación popular para el armado de grupos aseguraban la rotación en los integrantes de los grupos de trabajo – especialmente en la EMH y el MPLD – alentando cruces con nuevos compañeros y evitando la concentración del saber hablar en ciertos militantes que ya podían y sabían hablar.

Este encuentro de sujetos provoca, entonces, la experimentación de nuevas formas de relacionarse con los otros y construir lazos en – y por medio de – la enunciación de conocimientos y saberes. En el devenir de los talleres, los militantes de base se presentaban, se daban a conocer y conocían a sus compañeros, iban sintiéndose más cómodos y compartiendo sus saberes, historias de vida, necesidades y problemas cotidianos con ocasión de los contenidos y las actividades de formación.⁴³⁸ Y dicho encuentro acontecía entre compañeros que solo se habían visto ocasionalmente en acciones de lucha o espacios deliberativos y con otros que, incluso perteneciendo a una misma cuadrilla de trabajo o emprendimiento productivo, se (re)encontraban desde otro lugar. En el caso de la forma-campamento de la EMH, el encuentro intersubjetivo a nivel epistémico – y humano – asumió una condición total impulsada por la situación de convivencia. A veces el colectivo, otras la coordinación o algunos militantes de base que actuaban como animadores de compañeros “te arrancan cosas de adentro” o “te pegan un empujón para que te animes”.⁴³⁹ El “miedo a hablar” se disipa aprendiendo a hablar con otros con los que se construye un colectivo de formación: “Uno pierde el miedo y con los compañeros sentís que tenés a alguien que te respalda”.⁴⁴⁰

Un último uso epistémico del saber-hablar se vincula con el compromiso asumido por los militantes de replicar los nuevos conocimientos y saberes aprendidos en los dispositivos así como los saberes-síntesis que condensan las discusiones entabladas en dichos espacios. Los tres movimientos en análisis concibieron sus formaciones desde este rol “multiplicador” que excede a los militantes efectivamente convocados; siempre y cuando éstos devinieran formadores informales de otros militantes. Este acto de replicar es concebido por Elsa como “hacer poner en conciencia a la gente por la situación que estamos viviendo y atravesando”,⁴⁴¹ por Patricio como “dar nuestra propia clase, enseñar a compas”⁴⁴² y por Elvira como “enseñarles a otras compañeras lo que yo aprendí”.⁴⁴³ Estas intervenciones parecen indicar la presencia de niveles heterogéneos de politización, internalización de los idearios político-ideológicos y formación al interior

de los movimientos, tal como fuera abordado en el primer apartado de este capítulo. En los registros de observación, se registran diálogos en los cuales los militantes de base “compañeros de los barrios” tematizan la importancia del compromiso de replicar basándose en la identificación de ciertos militantes que – según sus apreciaciones – necesitan formarse. Daiana lo expresa en estos términos: “Hay que seguir adelante con los talleres. Hay compañeros del movimiento que dicen voy a una marcha porque tengo que cumplir”.⁴⁴⁴ Esta cita podría ser retraducida en las coordenadas de esta Tesis como la existencia de ciertos militantes que aún no transitaron el asumirse como subjetividades políticas y el des-identificarse de las mediaciones de tipo clientelar y, en consecuencia, los participantes de la formación los reconocen como virtuales destinatarios de su acción de réplica.

Analizado desde la perspectiva de quien replica, este uso del saber hablar es significado como “dar nuestra propia clase”; esto es, militantes devenidos ya no meros educandos que “se piensan y se sienten” receptores sino educadores que “se piensan y se sienten” receptores, portadores y co-productores de conocimientos y saberes a partir de los cuales enseñar. En este sentido, el compromiso de replicar lo aprendido – y el sentirse capaz de llevarlo a cabo – modifica los términos de las identificaciones políticas de tipo clientelar que fijan a los militantes en la posición de discentes (“pensarse y sentirse” meros receptores).⁴⁴⁵ El pasaje de ser destinatario de la formación a constituirse en maestro de lo aprendido desplaza la mirada hacia las puertas del salón de formación de cara al “afuera” y, en consecuencia, abre la inquietud por los usos políticos del saber hablar en tanto apuesta directa de contribución a las prácticas de los militantes destinatarios.

8.2.1.2. Los usos del “saber hablar” en los dispositivos de formación política: su aspecto político

El uso del saber hablar en su aspecto más estrictamente político practicado y reforzado en los dispositivos implica construir subjetividades que armen, articulen y expresen un discurso de manera fluida en torno a una perspectiva de la realidad y la historia informada en el nosotros del movimiento. En efecto, los dispositivos de formación política apuntan a la masificación de un discurso propio del nosotros (un saber hablar colectivo) por medio de su apropiación a nivel de los militantes individuales. De allí que el saber hablar político comprenda específicamente los términos y contenidos del “armado de un discurso”⁴⁴⁶ para los otros del movimiento con vistas a la “defensa” frente a “la política de ellos” y a “dar cuenta” del proyecto militante a otros actores del barrio, o bien revierta hacia el interior de los movimientos en función de “dar el debate” en los órganos deliberativos. Ante estos virtuales interlocutores, los talleres de formación operan a la manera de un “como si” que emula discusiones con los sentidos y discursos sostenidos por esa pluralidad de otros y reproduce a pequeña escala la dinámica asamblearia de los movimientos.

Siguiendo la perspectiva de una de las coordinadoras de los Encuentros de formación del MPLD, el acceso, apropiación y utilización de conceptos, ideas, lenguajes y discusiones propias del movimiento se asume como una intencionalidad político-pedagógica deliberada de modo que las voces-militantes puedan “enfrentarse a la práctica con una mayor solidez en sus propios territorios”.⁴⁴⁷ Las escenas transcriptas a continuación abordan dos de los actores que demandan el armado de un discurso inscripto en “nuestra política”. Por un lado, la escena 16 evoca a la serie de otros directamente antagonistas que representan “la política de ellos” a partir de la reposición del relato de una negociación entre una militante “compañera de los barrios” y una funcionaria. Por su parte, la escena 17 reflexiona acerca de los actores potencialmente aliados o factibles de ser “sumados” a “nuestra política”, emplazados en los territorios de militancia, en un diálogo entre una madre-militante y sus hijas.

ESCENA 16: ANIMARSE A DISCUTIR CON EL FUNCIONARIO QUE TE QUIERE AMORDAZAR

En la conversación con Gabriela, se destaca la necesidad de la formación política para discutir y debatir con funcionarios del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

“Y me gustaría de aprender un poco más lo que es la coyuntura misma, de palparlo más para poder difundir más, de tener algo más en claro, un eje más ejemplar para que nosotros podamos sostenernos de eso. Más de lo actual, la *nuestra*. No la que quieren los demás, la *nuestra*. Es que tenés que estar formado para poder... porque si bien el nombre del que viene a negociar con vos o un hombre que resalta que está en la cabeza tanto del Gobierno de la Ciudad como del Gobierno de Nación, como que sí que el nombre te quiere *amordazar*... si es que vos no estás un diez por ciento formado digamos, no vas a querer *hablar* con esa gente ni loco. Porque ¿qué le voy a decir que ellos tienen más estudio que yo? Esto uno lo ve así. Pero yo creo que esto de la formación política se debate en cualquier lado. Y como te decía en un principio, te tiene que gustar y tenés que sentirlo en la piel para poder debatir. Y bueno se discute. Yo tuve un caso muy reciente con la secretaria de (*Esteban*) Bullrich, que para mí es una concheta, que está ahí entre los libros, que es todo teórico, que yo decido así, que mis empleados tienen que hacer tal cosa. Sino que tiene que bajar y palpar y mirar y *debatir* y discutir. Que eso sí es un trabajo, no detrás de un escritorio. Es como subir un cambio vos y hacerle bajar un cambio a ella y quedar ni ahí ni ahí... emparejarse. Y se logra eso porque en un momento dado yo se lo planteé «primero convencete vos de lo que me querés convencer a mí porque esa política que vos hacés con los pibes a mí no me cabe. Porque sino yo no pierdo mi tiempo acá y vos tampoco». Y me levanté de la mesa y me tuve que retirar”.*

*Gabriela, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

ESCENA 17: MAMÁ, ¿SOS ANARQUISTA, SOCIALISTA O COMUNISTA?

En la Escuelita de formación del MDS, se encuentran abordando las diferencias entre socialismo, anarquismo y comunismo. Amalia comenta lo siguiente: “Un día mi nena me preguntó: «¿vos sos anarquista, socialista o comunista?» Y yo me quedé. «Supongo que socialista», le respondí. Ella me leía mientras tanto las definiciones de anarquistas y socialistas de su manual de historia. Es muy importante saberlo (saber estas distinciones) porque a

veces en la calle nos hacen esas preguntas”.*

En la conversación con Amalia en situación de entrevista, se vuelve sobre el relato anterior compartido en plenario.

E: “Y contame lo que nos comentaste en la formación de tus hijas que te decían si eras anarquista, socialista o comunista”.

Amalia: “Sí eso era. «Mamá, te leo las definiciones» «Mamá ¿qué sos vos? ¿sos marxista o socialista?». Y yo me quedé helada. «¿Eh?» *No podía hablar*. Entonces no, «Ma te leo las definiciones» y me las leyó así pero no sabía... por lo que leyó las definiciones le dije «socialistas, sí ponele socialistas» y... ellas sí estudian.... y saben mucho más que yo, saben un montón porque están en séptimo y avanzan... «Mamá no sabe nada», eso lo tienen claro. Yo también le digo «no sé hijas, no fui a la escuela». Y ese día que me salieron con la pregunta de eso. Y bueno, ellas estaban estudiando...”.**

*Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (14 de agosto de 2015).

**Amalia, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 28 de agosto de 2015.

Partiendo de la escena 16, y en concordancia con los relatos de las entrevistas, las prácticas políticas cotidianas en los barrios son significadas principalmente desde las nociones de “discusión” y “defensa”⁴⁴⁸ frente a una serie de otros que representan el anclaje territorial de “la política de ellos” que “te atacan, te chicanean”,⁴⁴⁹ “te quieren correr”.⁴⁵⁰ Los dispositivos de formación política aportan al armado de un discurso que exhiba una capacidad de argumentación informada en los idearios político-ideológicos del movimiento y, adicionalmente, en el conocimiento de los derechos poseídos.⁴⁵¹ A este fin, en el marco de los talleres de formación, se comparten los idearios político-ideológicos de manera sistemática; se definen y discuten las tácticas y estrategias; se identifican a los actores en términos de enemigos (ellos), “orgas hermanas o compañeras” (nosotros) y otras con las que, si bien inscriptas en el mismo campo popular, se marcan diferencias a modo de una “brújula política”; se trabajan demarcaciones identitarias impuestas desde afuera (“negros”, “piqueteros”, “vagos”, “trotskistas” o “kirchneristas”⁴⁵² dependiendo el caso) y argumentos para rechazarlas; y, asimismo, se incorpora y afirma un vocabulario militante disponible para su uso cotidiano.⁴⁵³

La radicalidad del imperativo de defensa frente a los actores de “la política de ellos” impone la demanda de los militantes de base “compañeros de los barrios” de una formación política “útil” para las prácticas políticas. En la tensión entre el otorgamiento de herramientas para un análisis crítico de la historia que luego cada militante pudiera trasladarlo al abordaje de la actualidad de forma autónoma por fuera del dispositivo de formación y la demanda de un trabajo colectivo sobre la coyuntura, debe leerse la intervención de Gabriela en la escena 16 cuando reclama “y me gustaría aprender un poco más lo que es la coyuntura misma, de palparlo más para poder difundir más, de tener algo más en claro, un eje más ejemplar para que nosotros podamos sostenernos de eso. Más de lo actual, la *nuestra*”. Tal como se desarrolló en el capítulo 7, esta tensión

atravesó particularmente a los dispositivos del MPLD y el MDS en los cuales la coyuntura ocupó un lugar secundario en relación al peso otorgado a la historia como contenido.

Una breve digresión concierne a la importancia adquirida por el “discurso del derecho” en los dispositivos de formación política, muy presente en el MNCI-Buenos Aires y, de modo subsidiario, en el MPLD. En una visión retrospectiva sobre sus trayectorias, la ausencia de un saber hablar vinculado al conocimiento del derecho les restó a los militantes herramientas de “defensa” en reiteradas situaciones cotidianas. El derecho aparecía – previo al ingreso a los movimientos – como “algo lejano”, “algo desconocido” y “algo usufructuado por otros” como los abogados y la “gente adinerada”.⁴⁵⁴ Así, desde la óptica de los dispositivos, el armado de un discurso de defensa y discusión basado en el acceso a elementos del derecho contribuye a “ganar” la disputa enunciativa en el terreno de las prácticas políticas y fomenta, simultáneamente, el reposicionamiento de los militantes como sujetos de derechos que comporta reconfiguraciones subjetivas.

Si el saber hablar se demanda como imperativo para la defensa discursiva frente a “la política de ellos”, las autoridades estatales y los periodistas – más lejanos al territorio y con presencia intermitente en el mismo – se mencionan como actores que requieren que los militantes “se paren” (pongan el cuerpo) desde otro lugar, cuenten con un cúmulo mayor de conocimientos y saberes y manejen con mayor fluidez el “saber hablar”. En esta línea, las reiteradas referencias a los periodistas no resultan llamativas en tanto podrían representar el ejemplo del sujeto que domina la oratoria, la capacidad de hacer preguntas y el armado de un discurso. Los militantes trajeron a los dispositivos distintas experiencias vinculadas a los periodistas: el sesgo de la cobertura periodística más interesada en las implicancias de las acciones directas para la circulación vehicular que en el reclamo que las motiva; la tergiversación de discursos de militantes “ingenuos” no acostumbrados al saber hablar con periodistas que los hacen “pisar el palito”;⁴⁵⁵ y el hábito de ciertos militantes, interceptados al azar por periodistas, de recurrir a otros compañeros “más formados” para que respondan las preguntas.⁴⁵⁶ Este último aspecto se torna relevante en cuanto la práctica y el reforzamiento del saber hablar político en los dispositivos de formación podrían aportar a evitar la reproducción de lugares de habla y silencio, de visibilidad e invisibilidad (mediática en este caso) en las prácticas políticas cotidianas de los movimientos.

En igual sentido, los funcionarios estatales se presentan como portadores de una “facilidad de palabra”, “gente experimentada”, “gente importante”.⁴⁵⁷ En la escena 16, Gabriela relata sus vivencias en una negociación con una funcionaria del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.⁴⁵⁸ Si bien comenta al pasar el diferencial de clase entre ella y la funcionaria – descrita como una “concheta” –, la asimetría de conocimientos y saberes posee un mayor peso explicativo en la interpretación nativa de la escena en tanto informa las posibilidades (o no) de poder y saber hablar. La referencia sugestiva a que el “nombre te quiere amordazar” plantea el impacto simbólico del cargo de funcionario a la hora de entablar un debate y una discusión entre iguales, colocando a la militante frente al silencio y el miedo a hablar (el amordazamiento). Gabriela

asume, por un lado, la repartición normal de “saberes y títulos para gobernar” al preguntarse “¿Qué le voy a decir yo que *ellos* tienen más estudio que yo?”. Es interesante detenerse en la constelación de metáforas utilizadas para describir la dialéctica teoría-práctica configurada en la cual la militante de base tendría que “salir (subiendo) del barrio” y la experta estatal “salir (bajando y palpando) de los libros y del escritorio”. No obstante la valoración del conocimiento teórico, Gabriela no duda en cuestionar su estatus cuando opera totalmente escindido de los saberes populares – del barrio – y habita en una torre de marfil, detrás del escritorio de las oficinas públicas y los libros. El cierre de la escena cuando Gabriela decide “no perder el tiempo” y retirarse de la negociación actúa en un sentido de emparejamiento entendido como “quedar ni ahí (arriba) ni ahí (abajo)”. Un emparejamiento en la capacidad de enunciar un discurso para discutir en cierta igualdad a pesar del nombre que te amordaza, la jerarquía entre los distintos conocimientos y saberes portados y las diferencias de clase social.⁴⁵⁹

Adicionalmente a la defensa y discusión con “la política de ellos”, los militantes de base rescatan el armado de un discurso para interactuar y compartir una visión de la realidad y la historia – “nuestra política” – con otra serie de actores del barrio no directamente identificables con “la política de ellos”, tales como organizaciones sociales y políticas del campo popular, los vecinos y las propias familias de los militantes. La escena 17 representa uno de los tantos momentos registrados en los talleres de formación en los cuales se convocaron espontáneamente – o deliberadamente en el caso de los grupos de discusión sobre trabajo de base en la EMH⁴⁶⁰ – experiencias transitadas con personas cercanas a las que se debía “dar cuenta” del proyecto militante y que se resolvieron con distinto éxito. Ante las referencias ya citadas a una subjetividad política identificada de tipo clientelar que “hable y pregunte poco, baje un cambio y no avive a otros”,⁴⁶¹ el poder “dar cuenta” actúa como un contrapunto – presente en los propios relatos – en tanto coloca a los militantes en la factibilidad de comunicar por qué se está en el movimiento, qué se quiere y hacia dónde se apunta.⁴⁶²

Retornando a la escena 17, a Amalia se le presenta la necesidad de armar un discurso para poder y saber definirse políticamente – argumentando esa definición – a partir de las categorías recuperadas por sus hijas de un manual escolar. Su primera reacción es “quedarse helada” y, sugestivamente, “no poder hablar”. Desde esta experiencia compartida en un encuentro de formación del MDS en el que se trabajaron las diferencias entre anarquismo, comunismo y socialismo, valoró su tránsito por la Escuelita al aportarle herramientas para salir(se) de la posición de “mamá no sabe *nada*” en la que sus hijas – y ella misma – la sitúan. En coincidencia con Amalia, los militantes destinatarios de la formación apuntan a que estos actores externos a los movimientos – aunque a veces tan cercanos como una hija – demandan ese saber hablar. En estos términos lo relata Yésica con referencia a los vecinos de su barrio,

El tema es que uno como militante tiene que absorber lo que está aprendiendo (*en la formación*) y sacarlo afuera, que eso es lo que te deja, el sabor, el sabor de entender cómo funciona el mundo, es como que hay que transmitirlo afuera y tratar de explicarlo, y no es un laburo muy fácil explicarle al afuera de cómo funcionan las cosas.⁴⁶³

Este “laburo no muy fácil de explicarle al afuera cómo funcionan las cosas” concierne a un saber hablar para asesorar respecto a problemáticas concretas del barrio, argumentar respecto al proyecto militante al que se adscribe, convencer para “sumar” nuevos militantes y también “contagiar” la vida militante. Aquí la toma de la palabra ya no posee una finalidad “defensiva” sino más bien “ofensiva” ante las preguntas – entre curiosas y escépticas – de vecinos y familiares. En este sentido, implica un movimiento de “sacar afuera” ese sabor que deja el acceso a una nueva interpretación de la realidad y la historia reforzada en los dispositivos de formación. No pasa inadvertido el uso de la noción de “sabor” por Yésica – “te deja el sabor de entender cómo funciona el mundo” – considerando la común etimología entre saber y sabor que también remite a la comunión entre mente (saber) y cuerpo (sabor), entre enunciación y acción, en las dinámicas de construcción de subjetividades políticas.

Algunos de los vecinos que interpelan a los militantes de base se acercan a los centros comunitarios, locales, emprendimientos productivos y cuadrillas de trabajo desde la curiosidad de verlos a diario trabajando y militando en los barrios. Otros vecinos los abordan desde el escepticismo, el rechazo y la descalificación a su participación en movimientos populares por ser “organizaciones políticas” y, más aún, de tradición piquetera y de izquierda.⁴⁶⁴ Los militantes convocaron sucesivamente discursos que, mismo en las barriadas, reproducen ciertas asociaciones del sentido común imperante sobre el piquetero como “vago” que milita para no trabajar, que corta una calle “porque se le canta”, que busca que el “gobierno le regale”, coincidente con la estigmatización mediática. De modo más general, parece intervenir un rechazo a la política en sentido general (más allá de la organización de pertenencia) en concordancia con lo trabajado en la primera sección de este capítulo.⁴⁶⁵ A este respecto, la invitación de Andrea a estos vecinos escépticos es que se acerquen y conozcan en vez de prejuizar a la distancia: “Hay veces que uno cuenta a otras personas, entonces yo cuento cómo es, de qué se trata, todo eso. Algunos quieren saber y hay otros que no quieren saber. Yo siempre les he dicho «no es la forma como ustedes lo dicen y para saber tienen que ir a participar»”.⁴⁶⁶

En cuanto a los vínculos con las familias, particularmente desde las militantes mujeres, el saber hablar para “dar cuenta” del proyecto militante a los maridos se interpreta como un “hacerles entender”, un “hacerles cambiar su parecer” y un “invitarlos a acompañarlas”. Empero, este saber hablar se enfrenta a reticencias y celos de sus maridos quienes no concuerdan con que permanezcan “todo el día fuera de la casa” para dedicarse a la militancia; o bien, a cuestiones operativas relacionadas con la división sexual del trabajo que obliga a adecuar la participación en las prácticas políticas cotidianas en función del cuidado de los hijos y la realización de las tareas domésticas asumidas como supuestamente femeninas. Sobrevuela en las entrevistas, si bien no fue objeto específico de indagación, que la militancia introduce un conflicto en el plano más íntimo de la familia cuando se le exige a las militantes que continúen manteniendo la previa disposición de los cuerpos. A contramano, el saber hablar para dar cuenta del proyecto militante con los hijos se presenta de una manera más espontánea – aunque a veces también revista conflictos – ligada a un “ayudarlos con el estudio” a partir de “compartir lo aprendido” en la formación que tensiona, a menudo, las perspectivas de

los contenidos escolares;⁴⁶⁷ e, incluso, utilizar ciertas formas del dispositivo pedagógico como “el sentarse, hablar, escucharse y decidir juntos” para la convivencia cotidiana con los hijos.⁴⁶⁸

Una tensión a considerar en relación al par conceptual identificación-subjetivación reside en los modos de construcción y reproducción del discurso hegemónico del movimiento que podría colocar a los militantes destinatarios como “repetidores” o bien como “apropiadores” – con mediaciones subjetivas – de la línea de cada movimiento. Aquí se juega un aspecto central para la democracia interna de los movimientos populares en estudio. Esta reflexión conduce a otro uso del saber hablar político denominado desde la categoría nativa “dar el debate”.⁴⁶⁹ Los dispositivos de formación se convierten en espacios-momentos totales de debate político – argumentación, escucha, intercambio y discusión – en un contexto especialmente dispuesto para ello. Una militante utiliza sintomáticamente la denominación “asamblea” para referirse al momento de plenario de la formación y “asambleas chiquitas” como sustituto de grupos pequeños, siendo que no eran los nombres utilizados desde la coordinación.⁴⁷⁰ A diferencia del armado de un discurso unificado enfocado hacia interlocutores externos, la idea de “dar el debate” revierte el saber hablar hacia los propios movimientos y visibiliza las vías de construcción interna de ese discurso aparentemente unificado.

En los tres casos de estudio, el debate atravesó todos los encuentros de formación en relación a la interpretación de un concepto, un hecho o período histórico, un acontecimiento coyuntural, la vinculación de los contenidos con la realidad y hasta cuestiones operativas propias de los acuerdos establecidos en los dispositivos. El debate se encauzó en distintas modalidades según las improntas de los dispositivos. En la EMH, los grupos de discusión se asumieron como la forma de inscripción del “dar el debate” entre un número reducido de compañeros – no más de diez – pertenecientes a distintos territorios a partir de ciertos tópicos planteados desde la coordinación (la militancia, el trabajo de base, la coyuntura). En los otros casos, “dar el debate” se registró fundamentalmente en los momentos de plenario por medio de intercambios entre compañeros en la puesta en común de actividades. Las coordinaciones del MDS y el MPLD apelaron explícitamente a la frase “demos el debate” cuando se manifestaron opiniones encontradas entre los participantes como un modo de evitar clausurar la discusión antes de darla.

En este sentido, y recuperando la analogía entre la formación y las asambleas, los dispositivos en estudio ponen en acto habilidades propias de las instancias de deliberación del movimiento tales como saber hablar y saber escuchar,⁴⁷¹ debatir y defender las posiciones asumidas así como colaborar en la conformación de acuerdos que permitan tomar decisiones de manera consensuada. No obstante, una diferencia que puntualizan algunos militantes con mayor trayectoria política entre estas “asambleas formativas” y las asambleas radica en una suerte de “como si” de las primeras que las tornan ámbitos privilegiados para practicar y reforzar el saber hablar. En las asambleas formativas, los militantes pueden “dar el debate” libremente, eximidos del imperativo de la toma de decisiones como corolario; esto es, eximidos de “estar apretados por tener que tomar decisiones”, “depender de la voluntad del resto de los compañeros y de

decisiones políticas que se hagan colectivamente” y hasta de “que te caguen en la decisión final”.⁴⁷² De acuerdo a estas intervenciones, la modulación de los ritmos y hasta una cierta despreocupación por el resultado final caracterizarían el saber hablar como “dar el debate” en los talleres de formación política.

Aun compartiendo la idea del “como si” dado que los debates y decisiones en el marco de los dispositivos afectan especialmente a la propia dinámica formativa, no se deben desatender sus implicancias en la construcción de subjetividades políticas. Los militantes destinatarios en paralelo participaban en instancias de deliberación formados e informados en los debates de los dispositivos. En un punto, se observa una artificiosidad de la gradualidad y el carácter de base de la formación política en relación a los espacios de deliberación donde conviven militantes con distintas trayectorias y en los cuales muchos militantes de base confiesan ocupar un rol preponderante de “oyentes” (receptores). Sin embargo, el contexto artificial de los dispositivos de formación propicia no solo la posibilidad de intervenir en las asambleas con “más chamuyo” – con mayor acceso al vocabulario, los conceptos e idearios – sino también la construcción de una cultura política de uso y apropiación de la palabra que aliente a la participación. En efecto, los talleres apuntan a conjurar la cultura política jerárquica-subordinante en la que se inscriben las subjetividades políticas identificadas y los detractores de la democratización del *logos*: el miedo al error, la vergüenza, la cultura del silencio y la arrogación de la representación de la voz. En el relato de Elsa, se esbozan algunos rasgos de esta cultura política de uso y apropiación de la palabra reafirmada en los dispositivos, tales como decir lo que se piensa y se siente, escuchar las intervenciones de los compañeros, respetar todas las opiniones sin “reírse” (miedo a hablar) aunque no se compartan, y aprender en conjunto:

Me ayudó bastante, en todo sentido me ayudó, porque yo no era así, yo no era de hablar, no, muy poquito hablaba, porque yo tenía miedo qué sé yo, a equivocarme, o capaz iba a decir mal las cosas y se me iban a reír decía yo, para eso cierro la boca y no digo nada. Pero el Movimiento (*por el MPLD*) me enseñó que no es así, que tengo que decir lo que pienso y lo que siento. Si está bien bueno, me apoyarán, me aplaudirán y si está mal... no se van a reír. Si está mal me corregirán, me dirán “mirá, estás equivocada, no es así o fijate bien lo que estás diciendo”, qué sé yo. Me parece que somos compañeros y que estamos para eso también, para decir está bien o está mal y yo por eso no me voy a molestar ni me voy a sentir... al contrario, voy a escuchar.⁴⁷³

No obstante, ¿quiénes determinan la vara de lo que “está bien” y lo que “está mal” discursivamente al interior de un movimiento popular? ¿Garantizar el poder y el saber hablar en la formación equivale a que todas las voces posean el mismo valor tanto dentro como fuera del dispositivo? ¿Cómo se tramita esta cultura política proclive a la subjetivación política en la dimensión de la enunciación de la realidad y la historia cuando opera el “estar apretados por tener que tomar decisiones” y hasta de “que te caguen en la decisión final” en los órganos deliberativos de los movimientos? Si se parte de la consideración que la disposición asimétrica de la habilidad del saber hablar genera diferencias en la valoración de las trayectorias políticas propias y de los “compañeros”,⁴⁷⁴

el saber hablar permite no solo dar sino también “ganar” los debates y, tal vez, imponer la vara de lo aceptable y lo no aceptable, lo posible y lo imposible, lo decible y lo no decible.

8.2.2. *Del cuerpo ausente a “poner el cuerpo” (en nuestra política)*

Poner el cuerpo constituye la segunda categoría nativa que nombra una habilidad política practicada y reforzada en los dispositivos de formación política que apuestan a configurar no solo “voces militantes” sino también “cuerpos militantes”. Si se retorna a la definición operacional de subjetividad política como “pensarse y sentirse” pensador, enunciador (saber hablar) y hacedor (poner el cuerpo) de la realidad y la historia, la consideración del cuerpo implica asumir que la realidad social no es meramente hablada sino también construida y actuada por agentes de la realidad y la historia. Del énfasis del saber hablar en la enunciación, aquí se desplaza el interés hacia la dimensión de la subjetividad política ligada a “pensarse y sentirse” hacedores de la realidad y la historia. En esta sección se desarrollan particularmente las contribuciones de los dispositivos de formación política a la habilidad de poner el cuerpo en “nuestra política” mediada por el ejercicio de poner el cuerpo en la formación.

El cuerpo emergió como una categoría nativa en múltiples referencias registradas en las entrevistas, los registros de observación y algunos documentos producidos por los movimientos en estudio. Generalmente, el cuerpo se enunciaba en el sentido del acto de poner el cuerpo en “nuestra política” (*lo político*), un cuerpo en acción que revela la dimensión corporal de los procesos de construcción de subjetividades políticas. Cabe destacar la existencia de otros términos como “poner el pecho”, “pararse desde otro lugar”, “pasarlos por el cuerpo” y “vivirlo en carne propia”. Aunque conexas, estas nociones presentan matices dado que “poner el pecho” se vincula al cuerpo dispuesto en un momento específicamente de defensa frente al enemigo como cuerpo-objeto pasible de represión, “pararse desde otro lugar” se utiliza en relación al saber hablar con los otros heterogéneos en el barrio que requiere de un involucramiento corporal; y finalmente, en clave multisectorial, “pasarlos por el cuerpo” y “vivirlo en carne propia” se asocia a expresiones de militantes que se acercaron a los barrios por “opción” (y no por necesidad). En conjunto, los ámbitos referidos del poner el cuerpo reenvían a las acciones directas, las experiencias de trabajos voluntarios y, asimismo, los distintos espacios prefigurativos contruidos en los barrios. En este sentido, la categoría nativa surgía especialmente cuando se preguntaba acerca de espacios-momentos “que también son formativos” (o la forma-movimiento).

Un abordaje interesante que tematiza la presencia del cuerpo en las prácticas políticas desde el campo académico – en diálogo con la indagación empírica realizada – se articula en torno al concepto “política de cuerpo presente”, también denominada “política con el cuerpo” (Vommaro, 2012). Siguiendo esta perspectiva, si el modelo delegativo y mediatizado de representación clausura la aparición de los cuerpos en *la política* – deviniendo una política de cuerpos ausentes –, los cortes de ruta y los bloqueos de calles de los movimientos piqueteros durante el ciclo resistencialista evidenciaron la

reemergencia de una política de cuerpo presente conforme a la reaparición del cuerpo vivo (el poner el cuerpo) en las luchas políticas y el espacio público (García, Pérez y Vázquez, 2007). Retraduciendo estos aportes en los términos de esta Tesis, las subjetividades políticas identificadas de tipo ciudadano se constituyen en la ausencia de los cuerpos – fijados en la esfera privada – con excepción de los espacios-momentos electorales, ausencia necesaria y legitimante de la representación de dichos cuerpos ausentes por los representantes únicos cuerpos presentes. A contramano, los procesos de subjetivación política implican una disrupción respecto a la re-presentación de los cuerpos ausentes mediante el aliento al poner el cuerpo en las prácticas políticas, conformando una contemporaneidad y espacialidad común de la presencia.

No obstante, si se cuestiona la universalidad del agente propuesto por las teorías de la democracia encarnado en la figura del ciudadano, las identificaciones de tipo clientelar alertan sobre deducciones simples en términos de valías binarias de presencia o ausencia de los cuerpos basadas en la simple contraposición entre “la política de ellos” como una política de cuerpo ausente y “nuestra política” como correlato de una política de cuerpo presente. En diálogo con los desarrollos de la primera sección de este capítulo, es innegable una política del cuerpo presente en las prácticas que se corresponden con el significante “clientelismo político”. Tal como lo relatan los militantes “compañeros de los barrios”, los micros a los que suben para “hacer número” en actos, las marchas de las que son parte sin conocer las causas de su participación y hasta las transacciones en las que se involucran requieren – de modo innegable – la presencia del cuerpo. Por lo tanto, al considerar la especificidad de los sujetos y las prácticas políticas barriales, el análisis de las dinámicas de construcción de subjetividades políticas en los movimientos populares discurre por el binomio presencia ausente-presencia activa del cuerpo (antes que por el par ausencia-presencia).

En el devenir del trabajo de campo, se registraron menciones a distintos usos del poner el cuerpo en las prácticas políticas barriales que interpelan las dos posibilidades de la subjetividad en cuanto a identificaciones o tránsitos de subjetivación. De manera análoga a la distinción entre “ser hablados” y “poder y saber hablar”, la presencia ausente se traduce en “cuerpos puestos” (en voz pasiva) mientras que la presencia activa alude a un “poner el cuerpo” como acto de agenciación; entendiendo que la subjetivación ocurre en el terreno mismo del poner el cuerpo y no solo se encuentra mediada por el cuerpo. De lo anterior se sigue una serie de interrogantes: ¿Qué deslizamientos políticos y epistémicos se condensan en la expresión “poner el cuerpo” reiterada en los militantes respecto a su uso en el “clientelismo político” (como significante) donde también se convoca la presencia del cuerpo? ¿Cómo opera la presencia activa y la presencia ausente en las prácticas políticas cotidianas de los propios movimientos? Estas preguntas planteadas para las prácticas políticas también se vuelven pasibles de ser trasladadas a los dispositivos de formación política: ¿Qué operaciones subjetivantes involucran el “poner el cuerpo”? ¿Es posible sostener una distinción entre presencia ausente y presencia activa en los dispositivos de formación?

8.2.2.1. Los usos del “poner el cuerpo” en los dispositivos de formación política

Si se desplaza la mirada hacia el ámbito de los dispositivos de formación, las menciones espontáneas al cuerpo pierden centralidad en las coordinaciones y los militantes destinatarios. Esta omisión puede explicarse en base a tres consideraciones. De una parte, tal como fuera señalado, históricamente el poner el cuerpo en los movimientos populares estuvo vinculado a “la calle” y al “barrio”. De otra parte, en línea con el capítulo anterior, el conocimiento se concibe usualmente “descorporizado” significando a los talleres como “lugares de cultivo de la mente” y circunscribiendo el cultivo del cuerpo a las prácticas políticas. Finalmente, una consideración de índole metodológica da cuenta de que la puesta en palabras de las significaciones e implicancias asociadas al poner el cuerpo en el marco de las situaciones de entrevista podría haber resultado más elusiva en relación al saber hablar. En consecuencia, el acceso a los usos del poner el cuerpo en los dispositivos en análisis constituye un gesto de reconstrucción intelectual. Si bien residual en las entrevistas, siguiendo la base empírica resultante de la observación participante, se puede sostener que el cuerpo sí se puso en juego en los talleres de formación política en estudio. Partiendo de esta afirmación, a continuación se presentan dos usos del cuerpo en la formación política desde la reposición de las dinámicas propuestas para este fin y los reposicionamientos subjetivos generados.

Un primer uso del poner el cuerpo remite a “estar” y “sostener”⁴⁷⁵ los dispositivos de formación política en la acepción de cuerpo como materialidad más concreta. En efecto, las referencias espontáneas al cuerpo en la formación se concentraban en las dificultades para ponerle el cuerpo frente a las urgencias y el “andar a las corridas” de la militancia cotidiana asumidas tanto por la coordinación como por los militantes de base en sus dos acepciones. El “estar” y “sostener” con el cuerpo es interpretado como condición de posibilidad del propio dispositivo de formación en cuanto a su planificación, armado e implementación del dispositivo (desde los cuerpos-coordinadores) y la garantía de la asistencia continuada, la presencia en los grupos de discusión y momentos de plenarios y la colaboración en el sostenimiento material de los dispositivos involucrado de los cuerpos-destinatarios. Resulta interesante puntualizar que, en caso de las instancias nacionales de formación política como la EMH, poner el cuerpo comportaba también desplazamientos corporales – la necesidad de mover el cuerpo – hacia lugares distantes. Este “salir del barrio”⁴⁷⁶ actúa como incentivo y, a la vez, como obstáculo para “estar” y “sostener” la formación en función de las posibilidades de cada militante de abandonar su cotidianidad (su casa, parte de su familia, su trabajo, sus tareas militantes) durante más de una semana.

Si bien este uso del poner el cuerpo podría ser considerado una cuestión menor – y hasta obvia –, en las conversaciones informales con las coordinaciones se reiteraba la preocupación por “estar” y “sostener” la formación; esto es, lograr la asistencia continuada de los cuerpos-destinatarios para evitar la interrupción de la formación con la consecuente pérdida de tiempo, esfuerzos y recursos para los movimientos. Inclusive, esta preocupación se reproducía en la forma-campamento en cuanto a la dispersión y las ausencias en el salón donde transcurrían los momentos de plenario. En este sentido, se registró la existencia de un grupo de participantes – un número menor en relación al

total – que no lograron garantizar la asistencia continuada y abandonaron la formación en los tres casos de estudio. Cuando esta cuestión se tematizó en las entrevistas, las interpretaciones esbozadas por otros destinatarios apuntaron a la “falta de interés personal por aprender más”,⁴⁷⁷ problemas “para hacerse el tiempo”⁴⁷⁸ frente a la vorágine de la militancia cotidiana y dificultades para “volver al estudio después de tantos años”.⁴⁷⁹

Mayor interés reviste el análisis de los cuerpos-militantes que, aun habiendo asistido los encuentros, no participaron activamente. La circunscripción del cuerpo en la formación al mero “estar” y “sostener” convoca – a modo de correlato de las prácticas políticas – la existencia de una presencia ausente (y no la total ausencia homologable a quienes abandonaron la formación). A los argumentos arriba mencionados que aplican también en estos casos, cabe agregar la apreciación común de dos militantes del MPLD relativa a que la supuesta “presencia ausente” de ciertos compañeros era, en realidad, un tiempo para la escucha – más que para la participación – en el cual buscaban sacarse las dudas respecto a si “la formación era la correcta”:

Por el momento fueron las personas que estaban aprendiendo, fueron para escuchar, para escuchar y para seguir. Capaz que más tarde se abran, necesitan su tiempo. Porque como yo te dije, nosotros en las escuelas no nos enseñaron esa política, nos enseñaron a venerar algo que no debíamos venerar. Hay compañeros que sí lo absorbieron y hay compañeros que por ahí tuvieron el *miedo* de absorber un poco más.⁴⁸⁰

Y no que eso estaría bueno que haya una segunda etapa, de que eso sí va a lograr que los compañeros tengan la certeza de que la formación que recibieron es la correcta. Porque a veces uno queda en la duda o hay compañeros que quedan en la duda. Yo creo que eso va a fortalecer más.⁴⁸¹

Estos testimonios advierten la “presencia activa” de estos militantes en su fuero subjetivo – militantes que evaluarían en silencio la aceptación (o no) del discurso imperante en la formación en clave, incluso, del silencio como saber estratégico – que podría no ser tomada en cuenta por miradas externas guiadas por la mera observación. Aún así, y retomando la noción de “clientelismo pedagógico”, la fijeza de ciertos militantes de base en la posición de “pensarse y sentirse” receptores de conocimiento posee su correlato en la asunción subjetiva de la innecesariedad de una presencia activa para el desarrollo de la formación. A contramano, reinterpretando la aproximación realizada en el capítulo anterior, las coordinaciones de los tres casos de estudio alentaron un dispositivo pedagógico basado en el postulado del “entre todos” que demandaba la presencia activa de todos los cuerpos-militantes involucrados.

Un segundo uso del poner el cuerpo invita a considerar una apuesta más intensiva. Frente al “estar” y “sostener” con el cuerpo, se abre la oportunidad de “pensar y sentir”⁴⁸² con el cuerpo la formación (y por añadidura, “nuestra política”). Este uso – que se monta sobre el necesario “estar” y “sostener” – supone la capacidad de habitar en un sentido profundo la situación político-pedagógica dispuesta por el dispositivo y, además, aprender y enseñar en ella pasando de simplemente estar y sostener a constituirse en un cuerpo presente, una presencia activa. El aprender a poner el cuerpo desde el “pensar y

sentir” implica, entonces, tomar la palabra activamente en los encuentros, cumplir con las tareas asignadas (búsquedas de información, producción de textos, discusión de consignas, entre otras), participar en los grupos de discusión y los plenarios, tematizar otras experiencias de lucha históricas donde militantes hayan puesto el cuerpo, ser parte de las místicas y asumir plenamente el compromiso de replicar lo aprendido. En pocas palabras, aprender a ser co-participantes y co-responsables de la formación (la idea del “entre todos”).

ESCENA 18: ¡HIJOS DE PUTA, LES ROBARON LAS TIERRAS! (Y NOS SIGUEN GOBERNANDO)

En el encuentro de ese día de la Escuelita de formación del MDS se proyecta un video de la serie “Historia de un país. Argentina siglo XX” del canal Encuentro sobre la Campaña del desierto.

El video desata una serie de emociones y comentarios. Tamara: “Yo siempre escuché lo de la Campaña del desierto y nunca vi nada”; Daiana: “Hijos de puta”; Carlos: “Pero, ¡qué hijos de puta! Ahí de esos indios de La Pampa viene mi familia”; Gabriela (*coordinadora de la formación*): “Sí. Hay cosas terribles como lo de Sarmiento que se sigue aprendiendo en las escuelas como el que fundó escuelitas”; Daiana: “Nuestros hijos siguen aprendiendo eso”; Amalia: “Me mató el final, el hambre, los desnutridos”; Carlos: “Siendo que toda la tierra era de ellos (*por los pueblos originarios*)”; Gabriela: “De ahora en adelante la empiezan a pagar un poquito los otros. Sino no se entiende la historia de la violencia política ejercida desde arriba y también desde abajo organizándose contra el poder en Argentina y en toda América Latina”; Silvio: “El Martínez de Hoz que le dieron tierras ¿es pariente del Ministro de Economía de la dictadura?”; Gabriela: “Sí. Esto es lo que provoca el capitalismo y nosotros lo vamos a destruir”; Silvio: “Con las armas” (*en tono provocativo*); Gabriela: “Imagínense lo lejos que estamos de las armas que estamos armando una herramienta política, un partido”.*

*Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (17 de julio de 2015).

ESCENA 19: EL CAMPO TIENE LA MÍSTICA, EL MOVIMIENTO LA TOMA

El sexto día de formación de la EMH, se inicia con la mística de levantada como todos los días de la formación. Un grupo de trabajo recorre el predio despertando a los participantes al ritmo de las guitarras y las voces que entonan canciones alusivas al MNCI.

La primera actividad del día, que inaugura el momento organizativo de la EMH, es una mística. Todos los asistentes arman una ronda en un espacio en el monte dispuesto a ese fin. En el centro, se representa a un empresario que denuncia la usurpación de “sus” tierras por parte de una familia campesina, mostrando “los papeles” que lo avalarían. Esta familia muy preocupada recibe la visita de una compañera del MNCI y juntos organizan una acción de lucha en contra del desalojo que resulta triunfante. La mística culmina con todos los asistentes cantando una canción compuesta por un compañero de Buenos Aires en la primera EMH.

En uno de los testimonios que siguen a la mística, Carla señala: “Uno aprende de lo humano que es lo que nos une. La mística se fue creando de los lazos de corazón a corazón cuando hay causas comunes y una unión que trasciende cualquier diferencia de origen”.

Ese mismo día, al finalizar la intervención de un grupo en el marco de la puesta en común “creativa” de la discusión sostenida sobre el trabajo de base, un compañero enuncia un grito de orden: “El campo tiene la mística, el movimiento la toma”.*

*Registro de observación de la EMH (17 de julio de 2014).

Esta apuesta más intensiva del cuerpo en los dispositivos de formación incorpora la sensibilidad junto a la racionalidad de modo de reforzar cierto lugar del cuerpo en “nuestra política” que no anula el gesto ya explicitado de politización en el armado de un discurso. En esta línea, en las coordinaciones de los talleres en análisis, circulaban referencias teóricas a lo senti-pensante⁴⁸³ en diálogo con la adscripción a la educación popular. Tal como sostuvo un militante-invitado en los Encuentros de formación del MPLD: “hay que impregnar en nuestro cuerpo la revolución: transpirar revolución, respirar revolución”.⁴⁸⁴ La reflexión sobre este uso de poner el cuerpo interesa en tanto éste actúa como analizador de la selección, priorización y legitimación de estrategias racionalizadoras y sensibilizadoras por parte de las coordinaciones. Cabe insistir, retomando el recorrido histórico de los antecedentes investigativos, respecto a que la formación política en sentido estricto en movimientos y organizaciones populares asumió históricamente un carácter fuertemente cognitivo (estrategias racionalizadoras) frente al uso de estrategias sensibilizadoras emplazadas en los cuerpos.

Con el fin de profundizar en este segundo uso del poner el cuerpo, se aborda un conjunto de dinámicas de la formación – con la apoyatura de las escenas presentadas – relatadas por los cuerpos-militantes participantes como momentos que “movieron algo muy dentro”.⁴⁸⁵ En ese marco, el cuerpo devino explícitamente territorio de emociones, sentires, deseos, miedos, aprendizajes y saberes surgidos en relación a ciertos hechos, testimonios y actividades dispuestas desde las coordinaciones. Siguiendo esta consideración, el cuerpo en la formación no es solo una materialidad concreta propia del “estar” y “sostener”; es un campo simbólico subjetivo compuesto de afectos, sueños y proyectos vinculados a *lo político*, aunque lo trascienden, que podría facilitar procesos de subjetivación política individual y colectiva. Por lo tanto, “pensar” y “sentir” con el cuerpo en la formación opera como virtual reforzador del “poner el cuerpo” como presencia activa en las prácticas políticas de los movimientos.

Un primer grupo de dinámicas observadas involucró a las operatorias de problematización y deconstrucción del registro histórico escolar, la recuperación, compartida y valoración de saberes populares y la co-producción de saberes: la proyección de películas alusivas a la lucha de los sectores populares en distintos períodos históricos, los testimonios de invitados-militantes que contaban sus historias de lucha presentes y pasadas porque pusieron sus cuerpos en el forjamiento de la historia (además de sus palabras), la reflexión y el debate sobre acciones de lucha emprendidas por los movimientos de manera contemporánea a la formación en las cuales los militantes

fueron protagonistas en tanto pusieron el cuerpo en la realidad, la recuperación y compartida de saberes populares aprendidos desde el cuerpo, desde la experiencia; y, finalmente, la producción de escritos a partir de resonancias subjetivas.

La escena 18 ilustra las intervenciones de los militantes de base de la Escuelita del MDS a raíz de la proyección de un video sobre la Conquista del desierto. El impacto de lo visto en clave de problematización y deconstrucción del registro histórico se condensa en un conjunto de emociones asociadas a la bronca, la rabia, la indignación, la impotencia y la tristeza que se expresan en el lenguaje verbal en la forma del insulto: “¡hijos de puta!”. Posiblemente este insulto condense el acto de revestir de un significado particular a un acontecimiento histórico (o quizás también a una relación social) con un sentido de “daño” a la igualdad (Rancière, [1996] 2012). Este aflorar de emociones se relaciona con los relatos de entrevistas en los cuales los militantes de base en sus dos acepciones se auto-designan como “cuerpos” que sienten de una manera más intensa las injusticias sociales y esas sensaciones corporales los movilizan a actuar. A modo de ejemplo, Yésica comenta: “cuando es militante uno tiene que aprender a medirse a veces, porque la injusticia la sentís tanto...”.⁴⁸⁶ Ser afectado por una injusticia que se siente tanto – por el dolor, el sufrimiento, el malestar – implica una concepción de sí mismo en la cual el otro, el afuera y la realidad son parte de uno mismo y lo interpelan.

Una de las militantes presentes en la escena 18 eligió este momento específico de la Escuelita de formación como un aprendizaje significativo para su militancia cotidiana dado que “ver tanta muerte” (en los videos) le produjo indignación e impotencia y le hizo preguntarse respecto a “si sigue relacionándose”. Es decir, si aquel hecho “lejano” históricamente se relaciona con la actualidad de sus prácticas políticas:

Capaz que fortalece un poco más la idea de... te ayuda a comprender más. Al ver las películas que vemos de tanta muerte y eso como que te... te indigna y te da como una impotencia. Y al ver, tú preguntas si sigue relacionándose, sí, sigue relacionándose, pero de una manera diferente. Capaz que un poco mas... más liberada... ya no es como en aquel entonces que mataban. Bueno de otra manera. Me ayuda a entender eso.⁴⁸⁷

De esta intervención se desprenden dos cuestiones centrales relativas a las implicancias del reforzamiento de la habilidad de poner el cuerpo en el dispositivo de formación. La primera remite a la manera en que Amalia cae en cuenta de la continuidad histórica en las luchas populares a partir de “pensar y sentir” con el cuerpo la Conquista del desierto. Desde las emociones generadas por el video emergió la inquietud – de índole más racional – respecto a si la lucha por la que murieron esos militantes de antaño se vinculaba con la lucha de hoy, con la lucha de la que esta militante es protagonista. En igual sentido, otro militante al escuchar el apellido Martínez de Hoz como beneficiario de las tierras de la Conquista del desierto, pregunta: “El Martínez de Hoz que le dieron tierras ¿es pariente del Ministro de economía de la dictadura?”. La segunda deriva del fragmento de entrevista alude al reparo de Amalia en la “muerte”, en la virtualidad del cuerpo político devenido objeto de represión. Frente a “tanta muerte” opone una lucha “más liberada”, quizás aludiendo a una coyuntura de

disminución de la represión como respuesta a la conflictividad social durante el ciclo electoral. En esta misma línea, resulta de interés convocar la reflexión de una militante del MDS luego de la proyección de un video acerca de la Semana Trágica en Buenos Aires, en un gesto de interpelación al movimiento obrero de la época respecto a la “muerte” y la “violencia” que también conlleva una pregunta hacia su militancia actual por comparación: “Si los trabajadores sabían que iban así tan regalados, que los iban a reprimir, ¿por qué salían?”.⁴⁸⁸

De alguna manera, esta historia de cuerpos-objeto de represión reactualiza miedos en clave de la posible equivalencia entre poner el cuerpo y dejar el cuerpo (morir luchando), inclusive en coyunturas políticas que no se caracterizan por estas equivalencias. La pregunta de Tamara caló hondo en todos los cuerpos-militantes del MDS y fue sistemáticamente retomada en los debates en plenario y las entrevistas. Daiana esboza un intento de respuesta tardía a la pregunta de Tamara, trayéndola espontáneamente a la situación de entrevista. A partir de contraponer emoción con emoción, el miedo a la represión con la bronca, la impotencia y las “gananas de que no te pisoteen”, comenta:

Ponele en los videos que nosotros vemos es impresionante. Lo que preguntó Tamara la otra vez, “¿por qué sales si sabes que te mueres?”. Las ganas de salir a pelear para que no nos pisoteen, te encegueces y no piensas que en ese momento van a salir y te van a pegar un tiro. La última movida que nosotros hicimos ahí en Contaduría (*del Gobierno de la Ciudad*) era así, era una cosa la policía ahí parados y *nosotros* enojados. Porque *nosotros* la única manera que tenemos de luchar es esa. Sí, arriesgándonos a muchas cosas, pero bueno, también si salimos pensando en eso solamente, nunca vamos... entonces todo el tiempo, *ellos* van a ganar siempre y *nosotros* siempre vamos a estar así y bueno. Y cuando veo esto (*el video*) digo: “¡ay Dios, cómo la gente... la misma bronca, la misma impotencia te hace hacer...!”.⁴⁸⁹

Por otra parte, un segundo grupo de dinámicas – solo registradas en la EMH acorde a su impronta (narrativa-)experiencial – convocan al cuerpo en su integralidad. Entre ellas, cabe destacar las visitas a comunidades indígena-campesinas y la cotidianidad de las místicas. A diferencia del primer grupo de dinámicas ceñidas a movimientos subjetivos internos casi imperceptibles para la mirada externa con excepción de su manifestación en intervenciones orales o desde la observación de ojos vidriosos o llantos contenidos, este segundo grupo requiere – además de los movimientos internos – desplazamientos corporales desde el salón como el espacio “más formal” de la formación hacia el monte o las comunidades (siempre en espacios abiertos); y movimientos corporales – salir de la posición de estar sentado en una silla – tales como caminar para reconstruir los lugares exactos donde frenaron el avance de las topadoras en las comunidades y cantar, aplaudir, gritar y bailar al compás de la música en las místicas. Esta reflexión no es menor si se retorna al supuesto respecto a que las formas también son formativas.

Cabe destacar los momentos de místicas, recogidos en la escena 19, debido al predominio del ejercicio sobre lo corporal, potenciando procesos de politización en los militantes de base y moldeando cuerpos comprometidos con el movimiento popular de

pertenencia, sus banderas y sus prácticas políticas. La génesis de la mística en los movimientos urbanos se entronca con los cuerpos-objeto de represión de las fuerzas de seguridad. Una imagen mítica se condensa en torno a los cuerpos de Darío y Maxi: Darío con una mano tomando la de su compañero ya herido y la otra levantada en un gesto de pedido a la policía para que no disparara. Darío opera como el militante que “puso el cuerpo”.⁴⁹⁰ Así, el relato de la Masacre de Avellaneda inaugura una pedagogía del ejemplo – en relación al vínculo solidario entre “compañeros” – y una mística donde se incorporan elementos éticos y emotivos.

Siguiendo a Michi (2010b), la mística alude a los momentos específicos de los dispositivos de formación política que involucran la dimensión simbólica de producción cultural del movimiento, dando sentido a la lucha y a la organización. La potencialidad de las místicas reside en su condición de ceremonias donde conviven un “polo ideológico” y un “polo sensorial”. El primero se encuentra ligado a la predisposición y el refuerzo para el aprendizaje de los contenidos de la formación así como los valores, sentidos y tradiciones necesarias para la comprensión de la realidad. Por su parte, el “polo sensorial” se articula en torno a la música, los gritos de guerra y los símbolos con una clara función motivadora y de interpelación directa a los cuerpos-militantes. Si bien la mística no cancela la dimensión verbal – que puede estar presente – se privilegia lo físico y lo psíquico.

Este polo sensorial brinda singularidad a las místicas en relación a los procesos formativos, distinguiéndolos de la clásica apelación al polo ideológico. En esta línea, el MST concibe a las místicas como “una cosa del corazón” que “no se hace, se vive” (MST, 2008: 107-108). Desde la perspectiva de la EMH, el hecho de que los militantes “pasen por la experiencia” (por el cuerpo) se erige en un factor clave de las místicas en tanto allí donde el cuerpo está en movimiento impactan el sentido, los conocimientos, los saberes y los postulados político-ideológicos. Si se considera el origen religioso de la mística,⁴⁹¹ se refuerza el encuadramiento de esta dinámica como una estrategia sensibilizadora donde se ponen en juego relaciones afectivas, sentimientos de identidad y pertenencia y convicciones en el presente y el futuro de la lucha. Un referente histórico del MNCI resumió la particularidad de dicho movimiento en brindar una “mística de lo político” frente al pragmatismo de lo político imperante: “Yo creo que nosotros entregamos algo que no se ve hoy día en la política tan fácilmente que es la cuestión de una mística de lo político y no en el pragmatismo puro de lo político con el fin de alcanzar una meta económica, de poder, de cultura o de derechos”.⁴⁹²

En la EMH, las místicas planificadas adquirieron una marcada relevancia y un uso cotidiano: la mística de bienvenida, las levantadas diarias, las místicas de apertura de los tres momentos de la metodología de formación, la mística de la Escuelita de la memoria histórica y la noche cultural. Asimismo, se sucedieron un conjunto de místicas espontáneas – no planificadas por la coordinación – basadas en la iconografía dispuesta en el salón, las consignas o gritos de orden lanzados por militantes de base al cierre de los testimonios y de los momentos de plenario. La escena 19 repone la mística realizada en la EMH para dar inicio al momento organizativo. Allí, el poner el cuerpo se tematiza en su condición de objeto-representado en la escenificación de una acción de lucha

colectiva para impedir la efectivización de un desalojo, homologable al acto de frenar las topadoras con el cuerpo como imagen mística que recorre el MNCI. Al mismo tiempo, el cuerpo se desliza de contenido a territorio político-pedagógico de inscripción de esa representación en tanto suscita emociones – vinculadas a la militancia cotidiana y a las historias personales y colectivas – y demanda la participación de los cuerpos-militantes cantando, bailando, tomando las manos de los compañeros y aplaudiendo (esto es, que el sentido de la representación “pase por el cuerpo”).

A tal punto la presencia de la mística en todos los espacios-momentos del proceso formativo define la impronta de la EMH que las adjetivaciones del dispositivo elegidas por los entrevistados coinciden con las características de la mística. A este respecto vale citar la concepción de la EMH como creadora de “lazos imperceptibles” y “vínculos de corazón a corazón”,⁴⁹³ espacio de “sensibilización”,⁴⁹⁴ “momento sagrado”,⁴⁹⁵ “algo de lo misterioso” puesto en juego,⁴⁹⁶ la “importancia de lo humano”,⁴⁹⁷ forma de “introducirse espiritualmente a los temas”.⁴⁹⁸ Por lo tanto, la centralidad de la mística define el componente experiencial de la EMH que conlleva, a su vez, un *impasse* en la omnipresencia de las estrategias racionalizadoras. Una frase de la apertura de la EMH ilustra lo anterior – quizás de un modo más provocativo que literal – al invitar a abordar la historia desde “el corazón, los ovarios y los testículos” y ya no desde “la cabeza” que, separada del resto del cuerpo, solo dañaría las rebeliones:

Recordar es volver a pasar por el corazón. Entonces los testículos, los ovarios y el corazón. No es acá la cabeza, teoría, ¿estamos? Porque sino estamos como algunos de esos que estudian a Carlitos Marx, al marxismo. No. Si esto y esto (*señalando el corazón y los testículos*) no recuerda primero las rebeliones, esto (*indicando la cabeza*) nos daña, nos daña las rebeliones.⁴⁹⁹

El grito de orden “el campo tiene la mística, el movimiento la toma” – nombre de la escena 19 – abona la hipótesis de trabajo planteada en el capítulo 5 respecto al carácter pionero de los movimientos campesinos en el uso de la mística, reemergiendo esta territorialidad simbólica rural en movimientos populares urbanos con fuertes intercambios formativos con el mundo campesino como el FPDS. Empero, en los dispositivos analizados del MDS y el MPLD, no se utilizó la mística. En el caso del MPLD, se halló una mención en el cuadernillo N.5 correspondiente a la última semana de formación:

La mística es una herramienta más para construir la identidad de lucha de nuestro movimiento, la combatividad, los ideales, las prácticas que nos unen. Mística es cantar en una marcha, usar nuestro pañuelo, conocer nuestra historia, convencernos de nuestros métodos, reivindicar y recuperar la tradición revolucionaria de América latina y el mundo, construir una estética que nos identifique y que interpele. Pero mística también es compartir esa necesidad de combatir, de organizarnos, de luchar. Mística es masificar nuestros ideales, nuestras acciones, nuestra convicción revolucionaria (MPLD, 2012:23).

Si se sigue la definición de mística propuesta por la cita, es posible sostener la existencia de una “mística de la historia” en los tres casos de estudio en cuanto a la recuperación de la(s) historia(s) crítica(s), cuyo momento más radicalmente corporal se

encarnó en la escucha de los testimonios de sus protagonistas (en persona o a través de películas, videos y escritos). Ahora bien, la “mística de la historia” fue aquí conceptualizada como perteneciente al primer grupo de dinámicas dado que, si bien involucran emociones corporales, persiste cierto énfasis en el texto y/o la oralidad más que en el cuerpo todo.

Más llamativa resulta la ausencia de místicas planificadas en la Escuelita del MDS acorde a la historia pedagógica del FPDS.⁵⁰⁰ La respuesta esbozada por la coordinadora respecto a esta ausencia reenvía a su propia trayectoria política – su pertenencia a la generación de los setenta – donde no existían místicas planificadas sino espontáneas en torno al “bombo, el ¡Perón, Perón! y los fierros”. Así, se reafirma el supuesto respecto a la importancia crucial de las coordinaciones en la forma adoptada por el dispositivo pedagógico, incluso habilitando u obturando formas que no responden a la orgánica y los lineamientos de las Áreas de formación:

Eso tendrá que ver conmigo. Yo soy bastante cuadrada para eso (*risas*) porque no es de mi época. Y a mí me cuesta muchísimo asumir... igual creo que es fundamental y los incito a los compañeros para que lo hagan. El tema de esta mística, más construida. Porque a nosotros, la mística nuestra es la mística peronista; o sea yo vengo de la mística donde no es nada armado, es el bombo, el ¡Perón, Perón!, y la mística del fierro. Es otra cosa lo que entendíamos como mística. Y ahora la mística, entiendo yo, es esa mística armada, “armemos la mística” y qué sé yo. Y a mí todavía, te digo sinceramente, no me termina de conmover la mística. Entiendo que a todos sí, y entonces por eso lo respeto y lo aliento, pero debe ser que, debe tener que ver con la mística conmigo, que yo no lo agito digamos.⁵⁰¹

En coincidencia con lo expresado por Gabriela respecto a su valoración de la mística a pesar de no llevarla a cabo, ciertos entrevistados – puntualmente jóvenes militantes universitarios, algunos de ellos integrantes del Área nacional de formación del FPDS “a secas” – rescataron experiencias personales en místicas que organizaron o vivieron en otros dispositivos de formación del FPDS y del MST. Estos relatos parecen otorgarle un uso más estratégico – y menos “sagrado” – a modo de recurso pedagógico para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la garantía de una mejor interpelación epistémica a militantes con trayectorias escolares interrumpidas. En esta clave deben interpretarse las menciones a la idea de “entrar” (el conocimiento, los saberes) como funcionalidad de la mística: “todo lo que de alguna manera *no entra* por el texto, o *no entra* por el debate, *entra* también por la mística”,⁵⁰² “es también buscar formas de interpelar a los compañeros desde otro lugar para que les genere intriga o ganas de saber”.⁵⁰³ Si bien este uso estratégico de la mística también se encuentra presente en la EMH, se combina con – y parece primar – una relación más espontánea y cotidiana con la mística que habilita una dimensión de lo imperceptible, lo sagrado y lo espiritual. A modo de hipótesis interpretativa, la explicación de este uso más estratégico de la mística y la presencia de cierta “incomodidad” al realizarla y participar de ella reside en las mediaciones dispuestas en la apropiación de la mística campesina por parte de las prácticas político-pedagógicas de la urbanidad. En palabras de Leonardo: “la mística es

un lugar incomodo para el que lo hace, siempre. Es lo más difícil para un militante que está acostumbrado a obrar con la palabra, y con el cuerpo, pero siempre con la palabra”.⁵⁰⁴

Un último aspecto relativo a la construcción de subjetividades políticas en las místicas radica en las reconfiguraciones portadas en el escenario de emplazamiento de la formación, el tipo de trabajo crítico-reflexivo y la disposición de los cuerpos dado que se erigen en espacios-momentos “menos formales” al interior de los dispositivos (aunque no por eso menos planificados). En el contexto de la observación participante en místicas, se observaron ciertos desplazamientos en los roles ocupados respecto a los establecidos en los momentos más formales. Es decir, cobraban protagonismo sujetos destinatarios que tomaban tímidamente la palabra en el trabajo en pequeños grupos y directamente no lo hacían en los plenarios, volviéndose instancias más participativas. Probablemente esto se deba a la propia forma de las místicas donde no existe una separación tan tajante entre actores y espectadores. De allí la necesidad de abordar la articulación entre el trabajo de pensamiento simbólico de la mística – poner el cuerpo activo – y el más usual trabajo argumentativo inscripto en el saber hablar al interior de los movimientos populares.

A modo de cierre respecto a la habilidad política de poner el cuerpo y sus usos, el privilegio exclusivo del canal del discurso, la palabra y el texto en los dispositivos de formación atiende las dimensiones racionales, analíticas, discursivas e ideológicas. Más que negar el cuerpo, los aprendizajes basados en el uso de la palabra responden a prácticas que convocan el tipo de cuerpo entrenado para el trabajo intelectual donde se requiere “estar sentado dándole y dándole”⁵⁰⁵ sin pararse ni perder la concentración en vistas a lograr articular intervenciones cuando sean requeridas, subordinando otras modalidades de lo corporal. El corrimiento de este privilegio – que no implica su negación – permite abordar los contenidos de la formación desde otros lenguajes que profundizan el vínculo emocional con las luchas, la motivación, la implicación, el compromiso, la adhesión, la identidad y la unidad. En este sentido, la argumentación racional de la necesidad de la transformación social – una estrategia racionalizadora – puede ser interpretada también como una idea sentida e inscripta en el cuerpo y también pensada desde el cuerpo. De este modo se admite que un militante “sienta” por el movimiento lo mismo que un hinchado de un equipo de fútbol por su camiseta (amor, fanatismo y pasión) que lo mueve en la lucha cotidiana, tal como lo señala Elvira: “Viste lo que sientes por tu equipo, cuando juegan... ¡cómo te emocionas! Yo lo pongo así, siento la misma pasión por la organización, la misma pasión que una persona tiene... o cuando juega Argentina ¿viste cómo te emocionas? Yo lo comparo con eso, siento la misma emoción cuando estoy con los compañeros de la organización”.⁵⁰⁶

En esta línea, cabe reflexionar acerca de las vinculaciones entre poner el cuerpo y saber hablar en tanto constituyen dos dimensiones analíticamente diferenciadas en la definición operacional de subjetividades políticas como “pensarse y sentirse” pensador, enunciador (saber hablar) y hacedor (poner el cuerpo) de la realidad y la historia. De una parte, ambas dimensiones se encuentran imbricadas en clave de subjetivación como “cuerpos parlantes” en una alianza entre cuerpo y voz. Claramente el cuerpo interviene

en el “pensarse y sentirse” enunciador en tanto el saber hablar no solo se practica en relación al contenido y las formas de lo que se dice sino también en cuanto al poder hablar donde el cuerpo juega de modo más directo en las posibilidades de enunciar y sostener lo dicho. Desde esta aproximación debe leerse el señalamiento realizado respecto a las “limitaciones físicas” operando en el poder hablar de ciertas militantes, en referencia a tonos de voz bajos, problemas de visión y afonías. Adicionalmente, la voz es también cuerpo al momento de “pararse” ante los otros heterogéneos del barrio para “defender” y “dar cuenta” del proyecto militante y “dar – y tal vez ganar – un debate” al interior de los movimientos. En este sentido, el saber hablar se presenta como una habilidad corporizada. Como sostiene Rancière (1993), no hay palabras sin cuerpo en tanto serían nombres de nada o de nadie.

De otra parte, saber hablar y poner el cuerpo podrían entrar en oposición al reproducir la escisión cuerpo-mente fundante del sujeto moderno. ¿Es posible una subjetivación política en el ámbito del saber hablar que no sea acompañada por una presencia activa del cuerpo en la formación y en “nuestra política”? ¿Y una subjetivación política en el plano del poner el cuerpo que no se encuentre secundada por un saber hablar como enunciación de una voz legítima? Resulta sintomática la mención citada de Leonardo respecto a que “un militante está acostumbrado a obrar con la palabra, y con el cuerpo, pero siempre con la palabra”. En el capítulo 7, se problematizó la subalternización hegemónica de la oralidad de los saberes populares en relación al carácter escrito de los conocimientos académico-disciplinarios. Inscripta en esta tensión, la oralidad aparecía como un canal para traer a los dispositivos de formación – para recuperar, compartir y valorar – un conjunto de saberes aprendidos con y marcados en el “cuerpo” en el marco de las prácticas sociales y políticas, las casas y la calle. A partir de los desarrollos de esta sección, se arma una nueva tensión en torno a la oralidad, incluso paradójica en relación a la anterior: el dominio de la palabra (el saber hablar) a los únicos fines de la argumentación acerca la oralidad a la racionalización, pudiendo quedar relegado el poner el cuerpo como habilidad política practicada y reforzada en la formación.

Esta reflexión adquiere envergadura en tanto la asociación entre saber hablar y racionalización podría desplazarse como equivalencia entre saber hablar y pensar, otro de los términos de la definición operacional de subjetividad política, reintroduciendo la división entre trabajo manual y trabajo intelectual presentada como poner el cuerpo y saber hablar respectivamente. De allí la clásica escisión en torno a los “títulos para gobernar” entre quienes estarían en posesión de conocimientos académico-disciplinarios y del dominio del hablar – y por extensión del pensar – y los poseedores de saberes populares que aportarían fundamentalmente poniendo el cuerpo (con distintos grados de presencia) en las prácticas políticas. Las identificaciones políticas de tipo clientelar – a las que se suman las identificaciones de tipo ciudadano – reproducen la separación entre sujetos no pensantes y no hablantes devenidos meros cuerpos-ejecutores de las decisiones tomadas por otros sujetos pensantes y hablantes. Tematizar la relación entre saber hablar y poner el cuerpo no resulta menor en el contexto de la multisectorialidad en tanto alerta frente a la reproducción de dicha separación en el seno de los movimientos; separación

análoga a la división entre trabajo intelectual y trabajo manual, entre teoría y práctica, entre pensar y hacer, entre pensar y sentir, entre lo cognitivo y lo emocional, entre lo racionalizador y lo sensibilizador. Si bien el reforzamiento de la habilidad política de poner el cuerpo fue observado, las omisiones del cuerpo en las entrevistas indican la persistencia de la preeminencia del saber hablar y de las estrategias racionalizadoras en los dispositivos; esto es, del polo ideológico por sobre el polo sensorial.

8.3. Las dinámicas de construcción de subjetividades políticas colectivas: los movimientos populares multisectoriales como sujetos colectivos

En los apartados anteriores, se abordaron las dinámicas de construcción de subjetividades políticas desde la perspectiva de militantes individuales, mediadas por su pertenencia a un colectivo mayor – el movimiento – y a un colectivo de formación nucleado en torno a los dispositivos de formación política. En este marco, se caracterizaron las subjetividades políticas identificadas de tipo clientelar en base a la ajenidad – más simbólica que real – respecto a la política y una suerte de desconfianza y hasta rechazo, el posicionamiento en lugares de silencio y miedo a hablar propios del ser hablado por otros y el registro de una presencia ausente de cuerpos puestos en la política que “no saben por qué y para qué” están dispuestos. A contramano, los tránsitos subjetivantes se posibilitaban en los talleres de formación política en estudio en la práctica y el reforzamiento de la habilidad de (poder y) saber hablar como acto de enunciación de una voz legítima, en el aliento del poner el cuerpo de un modo integral que comportara una presencia activa en la formación y las prácticas políticas militantes y, asimismo, en las contribuciones a la asunción de la politicidad de los movimientos como parte de “nuestra política”.

Este apartado se detiene en los aportes de los dispositivos de formación a la conformación de subjetividades políticas colectivas en movimientos populares comprendidos como sujetos colectivos. Si la subjetividad política implica que un militante “se piense y se sienta” pensador, enunciador y hacedor de la realidad y la historia, las subjetividades políticas colectivas involucran la afirmación de la capacidad de pensar, enunciar y hacer en clave de un nosotros: “nosotros nos pensamos y sentimos pensadores, enunciadores (saber hablar colectivo) y hacedores (poner colectivamente el cuerpo) de la realidad y la historia”. La inquietud acerca de las subjetividades políticas colectivas trastoca los términos individuales de las identificaciones de tipo clientelar y ciudadano. Desde la óptica de la construcción de una subjetividad política colectiva, un militante no es un mero “yo” (un individuo) sino también parte de un “nosotros” donde se articulan lo individual y lo colectivo en un proceso no lineal ni clausurado. En su versión más aceptada, el sujeto-militante individual (re)crea cotidianamente al sujeto colectivo y lo alimenta con sus aportes de conocimientos, saberes, experiencias y anhelos; y, en sentido inverso, el sujeto-movimiento permea a los militantes potenciando – por estar en colectivo – la resignificación y el rearmado de sus trayectorias biográficas y postulando utopías y proyectos comunes.

Resulta interesante, entonces, señalar el vínculo entre el colectivo pedagógico creado en torno al dispositivo de formación y el movimiento como sujeto político colectivo en tanto este da origen al primero y, al mismo tiempo, la formación constituye uno de los espacios-momentos abocados a la tarea de continuar produciendo al sujeto colectivo. En la génesis de los talleres de formación interviene directamente la necesidad de consolidación de un colectivo militante, un nosotros discursivo y material, por intermedio de la construcción de una colectividad de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el gesto de producción de un colectivo de formación bajo el presupuesto pedagógico nominado desde la categoría nativa “entre todos” en el capítulo 7, opera aquí como condición facilitadora y potenciadora de la recreación del colectivo del movimiento en su conjunto bajo el presupuesto político – homólogo a su correlato pedagógico – que requiere también un proceso organizativo y de construcción “entre todos”. Por lo tanto, los dispositivos de formación política en colectivo (entre todos pedagógico) son también formadores de colectivo (entre todos político). De lo anterior se desprende el trazado de dos dimensiones relativas a las contribuciones de los dispositivos de formación a la construcción de subjetividades políticas colectivas: a) la formación política en colectivo: la experiencia de conformación de un colectivo pedagógico como estrategia diferencial frente a una mera colección de individuos-militantes aislados que aprenden; y b) la formación política como formadora de colectivo: la recreación y el reforzamiento del colectivo del movimiento a partir del colectivo pedagógico.

En cuanto a la primera dimensión, en torno a la formación se gestaron *ex profeso* nuevos colectivos entre los cuales se encontraba el colectivo de formadores⁵⁰⁷ y el colectivo de militantes de base en formación, constituyendo en conjunto el colectivo de formación (o dispositivo pedagógico). Tal como señaló Marianela, es posible reconocer en la formación política un aspecto individual referido al proceso personal que “en base a todas las herramientas que se le acercan, cómo va (*cada militante*) construyendo su propia ideología, posición o identidad” y otro aspecto colectivo. Respecto a este último, la mención a que “no se forman para que después cada uno vaya por su lado sino para organizarse” alude a la experiencia de formación en colectivo tanto como a la imbricación entre el colectivo pedagógico y el movimiento como sujeto político colectivo:

Por ahí, hay... me parece que hay dos aspectos que se juegan en la formación. La formación más individual, por ahí, de cada persona que está atravesando ese proceso cómo va generando, en base a todas las herramientas que se le acercan, cómo va construyendo su propia ideología, o posición, identidad, lo que sea; y cómo en conjunto también, esto del objetivo de la formación... no nos formamos para que después cada uno vaya para su lado separado sino para después organizarnos y construir el cambio social. Entonces hay una formación que me parece que es colectiva, que tiene que ver precisamente con organizarse, con juntarse y con ver qué es lo que se quiere hacer. Si partimos de la base de que queremos cambiar la sociedad, bueno, qué queremos cambiar, cómo, para qué, de qué lados nos paramos.⁵⁰⁸

Analizado desde las dinámicas desplegadas en los dispositivos de formación política, la gestación de un colectivo de formación aporta a la construcción de subjetividades políticas colectivas al fomentar prácticas generadoras de grupalidad: el armado de un

entretejido de relaciones cotidianas entre compañeros, la instalación de una comunidad discursiva basada en los distintos usos del saber hablar, la puesta en presencia activa del cuerpo y la emergencia de sentimientos de pertenencia al taller que luego – y en simultáneo – se trasladaban a la construcción política. Esta grupalidad se afianzaba en el devenir de los dispositivos en el trabajo en pequeños grupos y plenarios, la participación en místicas, la reafirmación de valores militantes, el respeto de los acuerdos pautados y, además, en una serie de instancias no planificadas relacionadas con el aspecto convivencial de los dispositivos (los recesos, los trayectos compartidos desde y hacia la formación, la organización de las comidas, entre otras) que resultaron potentes espacios-momentos de forjamiento de vínculos.

A diferencia de la participación en el colectivo del movimiento donde los militantes admitían que, a menudo, no terminaban de conocerse entre “compañeros” (con excepción quizás de los colectivos de trabajo), las horas compartidas en la formación permitían un encuentro inter-subjetivo de mayor profundidad con implicancias en el nosotros del movimiento. En este sentido, así como se relata el vínculo gestado en la formación con compañeros que no se conocían previamente – por pertenecer a distintos colectivos de trabajo y militancia barrial – también se mencionan cambios en las relaciones entre compañeros ya conocidos. Una de las coordinadoras de los Encuentros de formación del MPLD recupera, en el siguiente fragmento de entrevista, los desplazamientos provocados por la experiencia de la formación política en colectivo respecto al “esta se llevó esta comida y esta no trajo” con el que se caracterizan ciertas dinámicas cotidianas en el ámbito de los comedores del movimiento:

(...) entonces se fue formando algo tan lindo entre ellas y, como que en general se da esto de conventillo, de “que esta se llevó esta comida y esta no trajo”, en los comedores se da mucho eso; y acá como que se rompe todo el tiempo, por ellas, ellas buscan que se rompa y entonces se vinculan de otra manera. De hecho decían “yo con vos que no me llevaba, te odiaba, te decía de todo”. Y se lo decían en la cara. “Yo te quiero decir hoy que...”⁵⁰⁹

Tal como se desprende de la cita anterior, en distintas intervenciones de las coordinaciones y los militantes de base destinatarios se colocó el acento en las dificultades observadas en las prácticas políticas cotidianas para garantizar un pensar, un enunciar y un hacer en clave de “nosotros”, rompiendo con las lógicas más individuales (e individualistas). De modo ilustrativo, en un testimonio en la EMH, se narró en primera persona un tránsito subjetivo desde el “yoísmo” o “pupismo”⁵¹⁰ hacia el nosotros, en términos del pasaje del “querer ser alguien, tener cosas privadas, acceder al mundo de la tecnología y la plata” (el yoísmo) a la aceptación de la invitación de un “desconocido” a compartir un plato de comida en una comunidad campesina (una invitación a un nosotros).⁵¹¹ Aunque no de modo tan patente como en el ejemplo citado, en los tres casos en estudio, se registró una apuesta explícita por problematizar y deconstruir el “yo” como pronombre asociado al individualismo, el consumismo, el materialismo e, inclusive, al acceso a políticas sociales desde la individualidad del

beneficiario. El abandono del pupismo – como inicio de un camino de subjetivación colectiva – se significaba en relación al acto y el gesto de “sacarse los vicios”⁵¹² que atentan contra la organización y la construcción de un “nosotros”.

Si bien los vicios son individuales, se presentan como extendidos en el conjunto de la militancia en su condición de resabio persistente de un momento previo al ingreso a los movimientos. Entre los vicios registrados que se mencionaron en los dispositivos, cabe citar la comodidad de “esperar del otro”, el machismo, el chisme, el puterío, la falta de interés, la negativa a compartir, “aparecer solo cuando hay beneficios”. Como contrapunto, la imagen del militante que logró “sacarse los vicios” propuesta por el testimonio arriba citado se materializa casualmente en una subjetividad asumida en relación a otros, en una subjetividad que piensa, enuncia y hace en términos de un colectivo en detrimento de una práctica política pergeñada para el beneficio individual. Siguiendo esta lectura, un militante des-enviciado resultaría “aquel que hace cosas colectivas, no por sí mismo”, “piensa colectivamente, se desata de uno mismo y piensa en algo más grade”, “hace algo no solo por él sino por todos, pensando en todos”, “está más atento al compañero”.⁵¹³ De allí que se observara un discurso insistente en los militantes de base en situación de entrevista referido a un tránsito – valorado positivamente y, en algún punto, no buscado directamente en el acercamiento primero a las organizaciones – hacia jugarse por los demás, ir hacia los otros, reunirse y coaligarse en la resolución de cuestiones materiales y adherir a valores, idearios y proyectos.⁵¹⁴ Por lo tanto, no solo se traza una oposición entre subjetividad colectiva y subjetividad individual, sino también entre subjetivación política e identificación política dado que la pertenencia a un colectivo habilita, potencia y refuerza procesos de subjetivación.

Lejos de aproximaciones idealizadas, la formación política en colectivo también estuvo atravesada por los “vicios” identificados en las prácticas políticas en general. En clave de denuncia, una militante con destacada trayectoria política en el MNCI-Buenos Aires intervino en la EMH para señalar la falta de limpieza del lugar: “Siempre nos tienen que estar recordando que este lugar (*la UNICAM*) también es nuestro”.⁵¹⁵ La apelación al discurso de “lo nuestro” como parte de la argumentación acerca de la falta de limpieza no solo daba cuenta del hecho de una apropiación relativa del espacio donde se desarrollaba la formación – lo cual podría ser lógico, hasta cierto punto, en relación al carácter nacional de la EMH – sino que también refería a la ausencia de una concepción de ese espacio como “propio” por ser “nuestro”. Pasajes similares se observaron en los otros dos dispositivos analizados que cuestionaban el postulado de una formación “entre todos” (en colectivo). Empero, generalmente la existencia de estos “vicios” fue referida en relación al afuera más que al adentro del dispositivo y a compañeros que no participaban de la formación – y que eran señalados como blanco de la réplica – más que a los militantes destinatarios.

A la formación política en colectivo le es concomitante la formación política como formadora de colectivo militante. Desde esta segunda aproximación, se registró la intencionalidad de las coordinaciones de fomentar procesos de tematización y reafirmación de un “nosotros”. Siguiendo las consideraciones de la observación participante, las alusiones al nosotros del movimiento se materializaron en los talleres

del MPLD y el MDS en torno a las nociones de “compañeros”, “el movimiento” y “la organización”. En la EMH, se replicaron estas menciones aunque se sumó la idea de “comunidad” que podría indicar otro modo particular de concebir lo colectivo. A modo de intuición teórica, el descentramiento del “yo” para habilitar el nosotros en un sentido fuerte requiere rupturas subjetivas más marcadas en los movimientos populares urbanos donde la subjetividad individual – en términos políticos y no solo – posee una fuerte raigambre, en comparación con los movimientos campesinos donde parece existir un sentido del nosotros más desarrollado en los militantes, previo al ingreso al movimiento, siempre factible de ser reafirmado en su politicidad. En esta línea, las reflexiones respecto a lo colectivo tuvieron un peso específico en la EMH. A modo de pequeños ejemplos, los grupos de trabajo fueron concebidos como “nuestra comunidad a lo largo de la EMH”,⁵¹⁶ uno de estos grupos decidió nombrarse “el (h)ormiguero sin h” y su grito de guerra “hormigas por la vida en comunidad”⁵¹⁷ y se utilizaron metáforas naturalistas y biológicas para referir al MNCI tales como ser un árbol con muchos gajos y muchas raíces en distintas partes⁵¹⁸ y ser una sola persona que transita distintos caminos.⁵¹⁹

Recuperando la hipótesis interpretativa planteada que vincula las concepciones de lo colectivo con la condición urbana o campesina de los movimientos, el emplazamiento urbano del MNCI-Buenos Aires interviene en la recepción de lo comunitario por parte de los militantes que participaron en la EMH. Cabe recordar que el propio MNCI-Buenos Aires asume una estrategia de construcción política ligada a la recuperación de los orígenes campesinos de sus militantes que les permite reconocerse como parte de un colectivo nacional indígena-campesino. Además de ser una estrategia de construcción, “sentirse” campesino – y no “serlo” necesariamente – conlleva gestos de reconstrucción identitaria a nivel individual y colectivo. Así, se cruzan trayectorias de reaprendizaje de lo comunitario⁵²⁰ en militantes con una experiencia de vida en comunidad desaprendida – en parte – en su traslado a las barriadas del AMBA junto con trayectorias de militantes que se “hacen campesinos” sin haber nacido en el campo en tanto “no se nace campesino sino que se hace porque lo que uno siente es lo que uno es”.⁵²¹ Lo comunitario reemerge como recurso de organización barrial autogestiva, como un saber-hacer y un acervo experiencial que se tiene a la mano dados los tránsitos migratorios y, no obstante, no se tiene tan a la mano por los “olvidos” de lo comunitario en la adaptación a las barriadas que requiere movilizar nuevos recursos y saberes.⁵²²

Adicionalmente a los distintos registros discursivos de lo colectivo puestos en circulación en los talleres, la faz de los dispositivos de formación política como formadores de colectivo se evidenció en ciertas operatorias y actividades específicas que reenvían a los tres elementos asignados por Retamozo (2009) a la construcción de subjetividades políticas colectivas: el proyecto, la historicidad y la memoria colectiva. Para ello, es dable retomar algunas consideraciones ya esbozadas a lo largo de este capítulo y el capítulo anterior desde el nuevo tamiz de las contribuciones a las subjetividades políticas colectivas.

En primer lugar, el énfasis puesto en los tres dispositivos en la socialización de los idearios político-pedagógicos – vinculados a ciertos conceptos y cierto vocabulario militante – alude al objetivo de apropiación de un proyecto colectivo en el cual se

plasman los significantes privilegiados y las promesas de plenitud con capacidad de movilización subjetiva en clave de “nosotros”. El “sentirse parte” de un colectivo genera virtualmente desplazamientos en los militantes-destinatarios: del “ser hablados” al tomar la palabra para poder y saber “dar cuenta” de ese proyecto militante y “defenderlo” frente a los otros de “la política de ellos”, del “estar” y “sostener” con el cuerpo (o presencia ausente) las prácticas políticas para poner el cuerpo activo a un proyecto que se “siente” del mismo modo que un hincha de fútbol respecto a su equipo. Para los militantes de base “compañeros de los barrios”, asumir un proyecto político como propio y como nuestro simultáneamente implica adscribir a una temporalidad de más largo plazo en la cual situar la inmediatez de la supervivencia – de “la necesidad” – que los acercó a los movimientos. Adicionalmente, el proyecto actúa como un horizonte de sentido en el cual inscribir las prácticas militantes cotidianas más allá – y junto – a las necesidades materiales, abriendo un enlace fluido entre lo social y *lo político* (y *la política* en el ciclo electoral).

Un segundo elemento destacado en las observaciones participantes en línea con la noción de dispositivos generadores de colectivo, radica en la importancia de la historia como contenido y perspectiva en los talleres de formación. La socialización de nuevos registros históricos – vía la operatoria de problematización y deconstrucción – revitaliza una memoria histórica nucleada en torno a la particular inclusión de cada movimiento en el acervo de luchas populares. Desde la mirada de los participantes, conocer la historia en el marco de los talleres de formación política provocaba mayor identificación con el colectivo del movimiento en tanto “sé por qué y para qué estoy luchando”. Además, se comprendía que “no estás solo ahí frente al monstruo (¿el capitalismo?) con toda la bronca y la impotencia”⁵²³ dado que la lucha actual “es la misma lucha” que involucró a muchos otros militantes en otros tiempos y en otros lugares. Así se habilitaba una dimensión “épica” de la(s) historia(s) crítica(s) que vigorizaba – desde el componente sensibilizador – una forma de contar la historia a partir de la cual pensar, sentir y actuar desde un nosotros; una épica colectiva signada por grandes triunfos y grandes derrotas populares que posicionaba a los movimientos populares como sus “continuadores”.

De lo anterior se desprende la postulación de un registro intersubjetivo de interpretación de la realidad y la historia que colocaba a los sujetos involucrados en la formación en posición de agentes pensadores-enunciadores-hacedores de su presente y su futuro; y a los movimientos de pertenencia como agentes colectivos con capacidad de construir un futuro y un presente común, no individual. En esta línea, la(s) historia(s) crítica(s) legitiman el horizonte y el presente político en tanto *lo político* no puede irrumpir sin agentes de la historia. Más aún, agentes continuadores y reactualizadores de una historia mayor que los trasciende y los incluye. No es menor el reposicionamiento alentado por los dispositivos de formación política en torno al sentido de la historicidad que invita a recorrer el tránsito desde una subjetividad “con anestesia histórica” hacia una subjetividad que “se piensa y se siente” forjadora de la historia. Frente a la anestesia histórica (Freire, 2011: 55) característica de una interpretación de la historia como repetición continua en la cual los sectores populares son meros espectadores, se postula la

ya citada “historia de los álguienes” que erige a los movimientos populares – y a sus militantes – en sujetos históricos ensalzando la productividad política de sus esfuerzos de organización colectiva. Tanto en términos de la anestesia histórica como en la historia de los álguienes, se presenta una continuidad entre pasado, presente y futuro; empero, en una el ciclo irrefrenable de la continuidad de la dominación lleva al “cansancio existencial” de quien se resigna a admitir que no existen posibilidades de intervención en el rumbo de esa historia, mientras en la otra la continuidad de las luchas desde abajo se encarna en ejemplos de militantes que pensaron, enunciaron y actuaron (se subjetivaron políticamente y de modo colectivo), reafirmando la esperanza en un proyecto de cambio social y comprendiendo que “nuestra política” es a la vez de todos (nosotros) y de ningún sujeto en particular (pupismo).

Un último elemento a considerar, analizado en la sección anterior, reside en la importancia de las estrategias sensibilizadoras en la apropiación del proyecto, de la memoria colectiva y del sentido de historicidad. Dentro de estas estrategias, las místicas planificadas se presentaron como una forma particular de construcción de subjetividades políticas colectivas: afianzan una autoestima colectiva, refuerzan solidaridades, presentan los contenidos del proyecto colectivo, recuperan una memoria colectiva y emplazan la historicidad en el territorio material y simbólico de la corporalidad de los militantes. En igual sentido, las místicas espontáneas asociadas al aspecto convivencial de la formación política en colectivo aportaron a la construcción de subjetividades políticas colectivas. A modo ilustrativo, un militante de la Escuelita del MDS señaló la existencia de una mística en torno a “el mate y el quesito”⁵²⁴ (presentes en todos los encuentros de formación) aludiendo a las relaciones afectivas tejidas en la formación desde el compartir – el mate y el quesito en este caso – que entendía generaba patrones de vinculación entre los militantes que se mantenían fuera del salón de clases y servían de parámetro para repensar las vinculaciones con otros compañeros que no habían sido parte del dispositivo.

8.3.1. Las subjetividades políticas colectivas interrogadas en clave multisectorial

Esta última sección vuelve sobre la subjetividad política colectiva desde el componente multisectorial de los movimientos, atendiendo a la forma en que los militantes de base se apropian, rechazan y/o transforman para sí los ideales de subjetivación política perseguidos por los movimientos. En el devenir del trabajo de campo, se identificaron ciertas alertas en cuanto a dos elementos observados en los dispositivos de formación política. Por un lado, el uso diferencial del “ellos” y “nosotros” en los discursos de los militantes “compañeros de los barrios” establece distinciones políticas al interior del nosotros del movimiento con implicancias en el pensar y practicar “nuestra política”. Por otro lado, la posesión diferencial de la habilidad del saber hablar para “dar el debate” y establecer un disenso respecto a la línea discursiva dominante dentro de los movimientos apunta a las formas de masificación y apropiación de un registro intersubjetivo propio del nosotros en el marco de los dispositivos de

formación. En última instancia, estos dos elementos remiten a las posibilidades de un poner el cuerpo colectivamente en “nuestra política” y a un saber hablar igualmente colectivo.

ESCENA 20: EN TODAS PARTES ESTÁN *ELLOS*

Andrea relata su experiencia en la X EMH. Su primera “salida del barrio” para ir a formarse a Ojo de Agua, Santiago del Estero le permite tener un acceso más palpable al carácter nacional del MNCI. En situación de entrevista comenta a este respecto:

*“Ellos se metieron también allá (por Santiago del Estero), hay otros compañeros que ahí los acompañan allá. Ellos están constantemente ayudando como acá también vienen y se preocupan. Ellos también vienen. Y así constantemente ellos están encima, ayudando. También hay personas viviendo en la UNICAM. Por ejemplo, yo estuve charlando con uno de ellos, el chico vivió una experiencia de ir a Bolivia, que allá la comida es muy rica me estaba contando y como que ha tenido una vida un poco dura. Y todo eso que ahí ellos están ayudando a salir adelante, ¿viste? Y yo todo eso lo entendí de esa forma. No solo él sino que hay muchos que están ahí viviendo. Con dos de ellos he estado charlando y claro, como que tenía que compartir porque teníamos que ir a un lado y de ahí a otro lado, entonces a nosotros nos tocó con ellos. Y ahí charlando y como que los chicos nos contaron que lo vivieron muy mal, tuvieron una vida mal antes de que llegaron los compañeros. Como que ahora ellos están saliendo adelante. Pero no solos, siempre con la ayuda de ellos. Eso lo entendí ahí, que ellos es para nosotros y no solo para nosotros sino para todos, que en todas partes están ellos”.**

*Andrea, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 30 de octubre de 2014.

ESCENA 21: ¿POR QUÉ NO ESTUDIAMOS TAMBIÉN LO MALO DEL SOCIALISMO?

En el transcurrir de los Encuentros de formación del MPLD, llaman la atención distintas intervenciones de Andrés. Es un militante que parece no concordar con el discurso “oficial” de la organización.

En una puesta en común en plenario, comenta: “No estamos capacitados para la propiedad comunal, no tenemos tecnología ni estudio”. Una de las coordinadoras interviene rápidamente: “¿Quién levanta la pared? ¿Quién siembra los campos? Entonces ¿cómo no hay un saber?”. A este comentario le suceden un conjunto de intervenciones de militantes destinatarios de la formación en línea con lo dicho por la coordinadora: “En mi barrio levantábamos las paredes como podíamos”; “Yo levanto una pared sin ingenieros”; “El capitalismo nunca va a hablar de comunismo, no le conviene”.*

La incomodidad de Andrés percibida en la observación participante es expresada explícitamente en una conversación informal con la investigadora: “No estoy de acuerdo con el contenido de la formación. Se ve lo malo del capitalismo y no lo malo del socialismo. Yo viví mi adolescencia en Chile con Allende, las colas para el abastecimiento...”.*

*Reconstucción de intervenciones en los Encuentros de formación MPLD (07 de noviembre de 2012).

Las escenas presentadas interrogan los términos de la construcción de las subjetividades políticas colectivas: ¿cómo entender el nosotros como un pronombre difícil y de compleja articulación? ¿Es posible pensar en un nosotros que trascienda la sumatoria aritmética de sujetos: un nosotros como conjunto de “yoes”? ¿Ese nosotros siempre implica un nosotros político y politizado? ¿O resulta factible la creación de un nosotros que asuma formas despolitizadas? Y, en sentido contrario, recuperando la inquietud por los sujetos individuales: ¿cómo y quiénes construyen el nosotros discursivo en un movimiento multisectorial? ¿Cómo son apropiados los significantes privilegiados del nosotros discursivo por parte de los militantes en los dispositivos de formación? ¿Qué espacios deja el discurso colectivo – resultado de acuerdos, negociaciones y tramitaciones de poder interno – a las subjetividades individuales en términos de un saber hablar para “dar el debate” y expresar disensos y disonancias?

En las entrevistas a militantes de base “compañeros de los barrios” del MNCI-Buenos Aires, surgió un sentido asociado a la construcción de subjetividades políticas colectivas en la alusión a “la familia” para definir al nosotros. Así se expresa el lazo afectivo de unión entre los militantes y, tal vez, un rasgo de lo comunitario como registro de lo colectivo en circulación en el MNCI y en la EMH: “es una emoción muy grade ser una familia”,⁵²⁵ “parecen una familia para nosotros”,⁵²⁶ “es mi segunda familia”,⁵²⁷ “son como mis hermanos”.⁵²⁸ La presencia de remisiones a lo familiar – ausentes en los otros dos movimientos – podría explicarse en relación a la importancia adjudicada a la familia en la militancia y a la militancia en familia por el MNCI. De hecho, la idea de formarse en familia también fue considerada a la hora del diseño del dispositivo de la EMH que contempla la Escuelita de la Memoria Histórica para los niños y niñas con el doble objetivo de posibilitar la formación de sus padres y de incluir a las futuras generaciones en los idearios militantes comulgados por los adultos.⁵²⁹

Empero, cabe interpelar la metáfora del colectivo militante como un nosotros unificado en clave de familia desde la óptica de la construcción de subjetividades colectivas de carácter político en tanto podría interpretarse como desvinculada de una racionalidad de tipo política. Un elemento a considerar en esta línea reside en que las menciones al movimiento como una familia se afirmaban en la valoración del acompañamiento, contención y cuidado mutuo en momentos difíciles que, en general, no eran políticos sino referidos a muertes inesperadas de familiares, inundaciones en el barrio y violencia de género. De lo anterior se desprende una advertencia respecto a extrapolaciones directas entre la naturaleza política de los movimientos populares, abordada en el capítulo 2 de esta Tesis, y la asignación de dicha condición política al nosotros construido tal como se presentó significado por los militantes “compañeros de los barrios”. Esta reflexión refuerza las apreciaciones de la primera sección respecto a las dificultades de los militantes “compañeros de los barrios” para asumirse como subjetividades políticas en clave individual dado que “cuesta reconocer que en el movimiento se hace política”, que se integra un nosotros político.

Si la metáfora de la familia para nombrar al movimiento como sujeto colectivo habilita el cuestionamiento a la racionalidad política en juego, más interesante aún resulta la escena 20 donde Andrea establece distinciones políticas al interior del nosotros del movimiento que interpelan directamente la idea de un poner colectivamente el cuerpo en “nuestra política”. Allí, sentencia que “en todas partes están *ellos*” – el carácter nacional del MNCI – como aprendizaje de la EMH que reafirmó en ella el hecho de que “de la necesidad no se sale solo, siempre con la ayuda de *ellos*”. El uso diferencial de los pronombres “ellos” (que ayudan, que están en todas partes) y “nosotros” (que somos ayudados, que no salimos solos) discurre entre un ellos político y politizado con capacidad de agenciación y un nosotros situado en un plano de menor protagonismo y con una relación más elusiva con “nuestra política” inscrita en una racionalidad material. Asimismo, se observa una doble alusión al pronombre ellos.⁵³⁰ Siguiendo el relato, habría un “ellos” que nombra a los militantes como “nosotros” destinatarios de la formación, pero pertenecientes a otros movimientos del MNCI que opera como marca de un nosotros nacionalizado. Por otro lado, y esbozado desde el componente multisectorial, se presenta otro “ellos” interno – también con presencia nacional – que refiere a los técnicos, los universitarios, los trabajadores de clase media, los militantes formados políticamente dentro del movimiento y tal vez también a los coordinadores del dispositivo que “(nos) ayudan a salir adelante” frente a las necesidades del nosotros (incluido el primer tipo de ellos interno). La escena 20 reviste importancia, entonces, en vistas a cifrar una suerte de “división social del trabajo contestatario” (Gluz, 2013a) entre militantes que se suman por “necesidad” y militantes que se acercan por una “necesidad de ayudar”⁵³¹ o “por elección”.⁵³²

En los tres movimientos analizados, los militantes “compañeros de los barrios” relataron su acercamiento a los movimientos para dar solución a carencias materiales – por “la necesidad” – siendo el comedor generalmente el espacio por el cual ingresaron. Ya en los movimientos, la puesta en perspectiva de la necesidad como problema compartido por otros militantes des-individualiza la situación y conduce a una primera experiencia de lo colectivo; esto es, un colectivo de gente que se acercó por necesidad. No obstante, la necesidad material es uno de los caminos posibles hacia “nuestra política” en tanto, si bien existen limitados casos de militantes “compañeros de los barrios” donde primó una “opción” por la militancia combinada con “la necesidad”, los militantes de clase media – sean “nuevos” o con trayectorias políticas – presentaron su ingreso por una necesidad de ayudar, de “dar una mano”, de “hacer algo por el otro”, de construir otra realidad social (por elección). Inclusive en el primer caso, el acercamiento a “nuestra política” no se agota en la resolución de la supervivencia en tanto se apuesta a anudar lo social a *lo político*. Expresado en los términos de un coordinador de la EMH, “de estar por conveniencia o necesidad se debe pasar a estar por virtud”,⁵³³ implicando la apropiación de los idearios político-ideológicos, la adopción y expectativa en el proyecto colectivo de cambio social, la generación de sentimientos de pertenencia y la participación activa en las prácticas políticas. Como fue analizado a lo largo de este capítulo, los dispositivos de formación política poseen una funcionalidad destacada en este sentido como formadores de colectivo.

Sin embargo, el empleo diferencial de los pronombres “ellos” y “nosotros” en los discursos de ciertos militantes de base “compañeros de los barrios” da cuenta de una relación no saldada en el vínculo entre la necesidad y *lo político* que se traduce en la asignación de responsabilidades disímiles en cuanto al poner colectivamente el cuerpo en “nuestra política”. Así, algunos militantes “compañeros de los barrios” asumían alternativamente posiciones de agradecimiento a “ellos” que tanto los ayudaron y miradas espectadoras frente al terreno político al que consideran no terminar de pertenecer.⁵³⁴ Sea como sujetos agradecidos o espectadores, se reproduce una asimetría entre militantes que podría remitir a las subjetividades políticas identificadas. Si los militantes de base “compañeros de los barrios” realizan tránsitos político-pedagógicos subjetivantes del silencio y la presencia ausente del cuerpo en la política hacia un poder y saber hablar y una presencia activa del cuerpo, los militantes por “opción” recorren otro camino dado que, generalmente,⁵³⁵ pueden y saben hablar informados en sus conocimientos académico-disciplinares pero necesitan “hacer carne” su discurso en la práctica. No es casual, entonces, que las expresiones “pasarle por el cuerpo” y “vivirlo en carne propia” se enunciaran de un modo más marcado en militantes no pertenecientes a los barrios que reflexionaban acerca del acceso a una experiencia militante – y quizás a la propia realidad que busca ser transformada – difícilmente comprensible desde afuera y desde la sola razón, demandando el poner el cuerpo como parte de dicha comprensión.

En definitiva, la escena 20 evidencia que el colectivo militante surgido de la necesidad y en el cual ésta persiste como telón de fondo se desdobra en un “ellos” y un “nosotros” a la hora de plantear la agenciación política, remitiendo a las distintas necesidades de origen que motorizaron la incorporación al movimiento. Más aún, esta distribución opera en las líneas demarcadas por la multisectorialidad. Llevado al extremo, esto podría traducirse en la convivencia de una parte de la base social despolitizada con núcleos dirigentes informales que elaboran, conducen y proyectan la discusión política; en la separación entre una “ciudadanía reivindicativa” que “pone el cuerpo” en lo cotidiano (en la olla popular, el comedor, el piquete, la marcha) pero le cuesta proyectarse en clave política y asumir una presencia activa en ese terreno y una “ciudadanía política” que “sabe hablar” y “pone el cuerpo” en la creación, orientación e impulso del proyecto político.

Si se retorna a la primera sección de este capítulo donde se esbozaron las dificultades de los militantes “compañeros de los barrios” para asumirse como subjetividades políticas, no deberían sorprender las diferencias en las concepciones y formas de vinculación con *lo político* en las dos acepciones de militantes de base, incluso cuando pudieran compartir en ciertos casos su carácter relativamente reciente de incorporación a los movimientos. La política es concebida de manera “natural” como “cada cosa que hacemos”,⁵³⁶ “la política es todo lo que hacemos que impacte en la sociedad”⁵³⁷ y “todo es política”⁵³⁸ para los militantes “nuevos” de extracción de clase media (coincidente con el posicionamiento de los militantes “compañeros de los barrios” con marcadas trayectorias políticas). A contramano, en los “compañeros de los barrios” persiste cierto temor y rechazo a la política – y hasta una cierta artificialidad – difíciles de desandar. A modo de ejemplo, se relataron experiencias de militantes “compañeros de los barrios”

que habían sido elegidos para asumir tareas en órganos de representación en los movimientos y que las rechazaron en los términos de “no quiero, no puedo o no me animo, pero sobre todo no puedo”.⁵³⁹ Esta imposibilidad remite al no poder y saber hablar y al no poder ponerle el cuerpo que convocan al tipo de subjetividades construidas, pero al mismo tiempo responde a cuestiones logísticas – no por eso nimias – como los horarios de las reuniones para garantizar la vuelta a los “barrios” en un horario prudencial y los tiempos demandados por la atención a las familias en las militantes mujeres especialmente.

Una consideración complementaria relativa a la diferenciación entre “ellos” y “nosotros” surgió de un ejercicio de reflexión con una militante “por opción” en relación a las prácticas políticas.⁵⁴⁰ A partir de ciertos elementos compartidos por la investigadora informados en la observación participante y las entrevistas, la militante señaló que estas tensiones no escapaban a sus percepciones y análisis y caracterizó las distancias entre tipos de militantes como la existencia de ciertas cuotas de “paternalismo” de los militantes “por elección” en relación a los militantes de base “compañeros de los barrios”. En este caso, la militante postulaba que las mediaciones eran motorizadas por el “miedo a que fracasen, a que se frustren”, diferenciándose así de otros tipos de mediaciones. Esta intervención abre a una serie de interrogantes difíciles de responder desde la investigación y desde las prácticas militantes: ¿Cómo manejar los niveles heterogéneos de politización y las disímiles dependencias respecto a la necesidad material a nivel de la tramitación del poder interno entre “compañeros” dentro de los movimientos? ¿Cómo opera en los militantes de base “compañeros de los barrios” la adecuación a una figura estándar de la subjetividad política quizás demasiado alejada de sus realidades cotidianas? ¿Cuánto de las formas de la mediación político-pedagógica y cuánto de sus contenidos (principios ideológicos, tácticas y estrategias) condicionan la inscripción de una práctica política en el significante “clientelismo político” o “movimiento popular”?

En este sentido, correrse del nosotros despolitizado implica enlazar lo social y *lo político*, el comedor y la formación política, la necesidad material y la necesidad del cambio social. En términos muy claros, un militante “compañero de los barrios” recuerda el hiato entre el comedor y la política en su ingreso a la organización: “Me hablaban de Chávez y «¿a mí qué me importa?» les decía. Uno se va politizando, teniendo una mirada del mundo, importándole el otro”.⁵⁴¹ Si bien las necesidades son desde siempre políticas, la politización de la necesidad implica la atribución de causas políticas a la misma por medio de la pertenencia a un colectivo, abandonando lógicas de imputación causal de tipo individual. Tal como lo resume un entrevistado: “cuando la necesidad inmediata deviene política, la política deviene una necesidad”.⁵⁴² Y, en este enlace entre lo social y *lo político*, los dispositivos de formación revisten importancia: apuntan a reforzar la construcción de un colectivo asumido como político de modo de evitar que entre los militantes se nombren como “compañeros” (nosotros unificado) en algunas instancias – el trabajo más social, las acciones de lucha – donde todos “ponen el cuerpo”, mientras en

otras – generalmente las “más políticas” – los militantes “compañeros de los barrios” se queden callados esperando la intervención de “ellos” para que resuelvan, pongan el cuerpo activo y sepan hablar.

Por su parte, la escena 21 ilumina otro aspecto de la construcción de subjetividades políticas colectivas: un militante de base del MPLD cuestionó las “bondades” del socialismo a partir de sus vivencias en el Chile de Allende, instalado un disenso no menor en el seno de la formación si se considera que la revolución socialista conforma un pilar estratégico del MPLD. Aquí se ilustra la operatoria de un nosotros discursivo – un saber hablar colectivo – y las formas de apropiación del mismo en el contexto del aprendizaje de la habilidad política del saber hablar: ¿qué ocurre cuando Andrés intempestivamente enuncia algo diferente de los postulados revolucionarios previstos por el movimiento? ¿Qué sucede cuando Andrés se anima a “dar el debate” con el discurso hegemónico dentro del movimiento? ¿Qué se reconfigura en las subjetividades individuales y colectivas cuando la experiencia personal de haber vivido en la “vía chilena al socialismo” tensiona los principios político-ideológicos del movimiento? En esta línea, la escena propuesta sitúa la práctica y el reforzamiento del saber hablar individual en un dispositivo que aspira a que este último coincida – tanto como sea posible – con un saber hablar colectivo (el discurso del nosotros).

La intervención de Andrés admite dos lecturas. Una primera – con la que tal vez concordarían las coordinadoras – coloca a su comentario como síntoma de un proceso inconcluso de problematización y deconstrucción del sentido común socialmente hegemónico, justificando la importancia de la apuesta formativa de los dispositivos observados. Una segunda lectura – que no anula la anterior – tematiza los bemoles de la masificación de un “discurso oficial” dentro de cada movimiento popular. En efecto, los dispositivos de formación tienen por objeto brindar organicidad a la militancia en los términos de un relato asociado a los fundamentos político-ideológicos. En este sentido, la masificación de un nosotros discursivo no se circunscribe al plano de las palabras en tanto opera también en la regulación y orientación de las acciones de los sujetos, abre y restringe un cierto campo de acción y rige los modos de pertenencia de los sujetos al colectivo. Esta búsqueda se tradujo en la utilización explícita de verbos tales como “masificar”, “homogeneizar” y “hegemonizar una línea de pensamiento” por parte de coordinadores o militantes cercanos a ellas, encontrándose situaciones donde su uso generaba cierta tensión que los obligaba a retractarse – “no me gusta la palabra homogeneizar, pero no se me ocurre otra...”⁵⁴³ – o a introducir ciertos matices que suavizaran la fuerza (¿adoctrinadora?) de estos verbos a partir de la aclaración de su significado mediante el uso de otros como «compartir».⁵⁴⁴ Como se indicó en el capítulo referido a las investigaciones antecedentes, algunos de estos verbos “más fuertes” corresponden a ciertos dispositivos de formación política de la década del setenta impugnados por los movimientos populares contemporáneos por su verticalismo y finalidad adoctrinadora.

Si se avanza en la escena 21, una coordinadora interviene en primer término ante el comentario disonante. Prontamente, otros destinatarios “compañeros de los barrios” participan reafirmando el discurso oficial expuesto por la coordinadora. En escenas

similares replicadas en el dispositivo del MPLD y en la Escuelita del MDS, las coordinaciones recurrían a la frase “demos el debate” cuando el saber hablar individual tensionaba el saber hablar colectivo. En una oportunidad, la coordinadora del MDS señaló “escuchémosla porque todos le saltamos” en referencia a una militante de base – esta vez “nueva” de extracción universitaria – que manifestaba una lectura distinta y más crítica del peronismo histórico y era “atacada” (discursivamente) por sus compañeros.⁵⁴⁵ En este caso, el uso del saber hablar en términos de la “defensa” frente a “la política de ellos” parecería revertir hacia dentro del propio dispositivo de formación. Este posicionamiento abierto al debate muestra cierta problematicidad dado que el saber hablar no es una habilidad política igualmente dispuesta en todos los militantes en el marco de movimientos populares multisectoriales: ¿quiénes pueden debatir la línea oficial del movimiento? ¿No será una discusión posible y necesaria desde lo pedagógico pero difícilmente lograble – aún – desde lo político teniendo en cuenta el diferencial de conocimientos y saberes y de habilidades para la acción? ¿Cómo se articulan el saber hablar en los dispositivos y el saber hablar en los órganos deliberativos?

Estos interrogantes inscriben el saber hablar en las relaciones de saber-poder internas, alejándose de visiones centradas en el habla como un atributo menos especializado y más difuso que la escritura⁵⁴⁶ y, en ese sentido, condición para la democratización. Si bien no se puede negar cierta veracidad en la frase anterior, tampoco se puede sostener el estatuto democrático del saber hablar como atributo de la subjetividad militante. Tal como se postuló a lo largo de este capítulo, existen militantes en mejores condiciones para saber hablar en una combinatoria de herencias familiares, capacidades personales como la facilidad para la oratoria y trayectorias biográficas de clase, género, formación y militancia. Estos entrelazamientos aparecieron planteados explícitamente por la coordinadora del MDS: “Hay una tendencia que el compañero que tiene más elementos, que viene de afuera y que ha estudiado, como que es rápidamente un militante. Y qué sé yo si es un militante, sabe hablar bien...”⁵⁴⁷.

Por lo tanto, en la apropiación del saber hablar colectivo desde las singularidades de los militantes individuales, se advierte una dinámica particular entre la voz prestada y la voz propia. Un nuevo par conceptual que se superpone a los binomios abordados que remiten, desde sus evocaciones particulares, a las subjetividades identificadas y las posibilidades de la subjetivación. Así, los militantes destinatarios toman una voz prestada en los dispositivos de formación política para “armar un discurso” que habilite la “defensa” frente a “la política de ellos” y el “dar cuenta” del proyecto militante a los vecinos y las familias de los barrios. Respecto al armado de un discurso desde la voz prestada, una de las coordinadoras del MPLD refería lo siguiente:

Es que es eso, es, el acceder a discusiones, a conceptos, a ideas que le den fuerza a las tuyas propias, y que en definitiva a uno para lo que le sirven estas cosas también es para... alguien dijo de otra manera lo que yo pienso, alguien lo dijo. ¿Viste que hay como una frase? “¿Quién lo dijo quién, para qué voy a inventar yo una nueva manera de decirlo?”. Bueno, en algún punto es cierto también digamos, si hay otro que pensó de alguna manera que sirve, que me propone y me identifico y yo después la puedo utilizar, bienvenido sea

digamos, ¿no? Y aparte hay un código común obviamente, que todos utilizamos y que está bueno compartir, por eso me parece que a muchos compañeros les dio como mucha más seguridad en su militancia cotidiana digamos...⁵⁴⁸

No obstante, extendiendo la reflexión de Marina, esas formas de pensar y de decir que se “piden prestadas” para ser utilizadas en la militancia cotidiana no solo deben ser retomadas sino también vueltas “voz propia” en un proceso de subjetivación política donde se asume la voz prestada y se la pasa por el tamiz subjetivo (de inquietudes, preguntas, convicciones, experiencias). Aquí se demarca un derrotero que va del reconocimiento de una supuesta voz propia que no era más que un canal de expresión de la voz socialmente hegemónica (una voz prestada) – vía la operatoria de problematización y deconstrucción del sentido común – a la construcción de una voz propia a partir de una voz igualmente prestada – aunque con diferente contenido – que es apropiada y, en esa apropiación, debería ser resignificada.

Ahora bien, ¿hasta dónde se puede resignificar esa voz prestada en la creación de una voz propia sin dejar de estar dentro del marco de la organización de pertenencia? El “armado de un discurso” para “dar el debate” dentro de un movimiento se considera un uso del saber hablar de relevancia para analizar esta cuestión, tal como lo muestra la escena 21. El comentario de Andrés parece abstraerse de la masificación del discurso oficial del movimiento para “dar el debate”, pero en esa abstracción se escinde de los pilares político-ideológicos del colectivo. A la posesión de una voz propia contrapuesta a la voz prestada expresada desde la figura del disenso, le sigue el riesgo de la asunción de los discursos de otros (la voz prestada) como la voz propia sin más, sin hacerle preguntas, sin problematizarla; y, además, la virtualidad del silenciamiento de la voz propia para adoptar estratégicamente una voz prestada que permita la convivencia y permanencia dentro de los movimientos populares en los cuales – con, desde y más allá de *lo político* – también se resuelve “la necesidad”.

A este respecto, es posible sostener la contribución disímil de las operatorias epistémicas analizadas en el capítulo anterior en términos de la masificación de la voz prestada o, alternativamente, la resignificación de la misma a partir de alentar una voz propia informada en la voz prestada: mientras la transmisión, la problematización y deconstrucción del sentido común y la sistematización – cuando es realizada desde las coordinaciones – aportan elementos desde una voz prestada (la voz del movimiento, de las coordinadoras, de compañeros más formados), las operatorias de recuperación, compartida y valoración de saberes populares y de co-producción habilitan un anclaje subjetivo de esa voz prestada. Si bien la selección y priorización de operatorias epistémicas no fue equivalente en los dispositivos, como fuera especificado en el capítulo 7, se sostiene que en los tres casos en estudio primaron las afirmaciones por sobre las preguntas y el saber hablar se impuso a las referencias al saber escuchar frente a la intervención de otros militantes con otros tiempos y otros vínculos con la política. De allí que los procesos de subjetivación además de requerir la práctica y el reforzamiento de

saber hablar y poner el cuerpo también convoquen un saber preguntar(se) y un saber escuchar; habilidades políticas desarrolladas con menor ímpetu en los dispositivos de formación en análisis.

En este sentido, se observaron tránsitos no saldados entre la voz prestada y la voz propia en ciertos militantes. Máxime en dispositivos de formación política de militantes de base que constituyen el primer peldaño del trayecto formativo sistemático, encontrándose militantes de incorporación reciente. Cabe recuperar las menciones de militantes de base “compañeros de los barrios” a la noción de “historia verdadera” – trabajada en el capítulo anterior – en referencia a la(s) historia(s) crítica(s) aprendidas en la formación que invertían los términos del registro escolar sin modificarlos. Más aún, expresiones que sentenciaban que “antes (*antes de entrar al movimiento*) no sabíamos nada”⁵⁴⁹ que sitúan a los militantes como tabulas rasas políticas capaces de ser moldeados discursivamente. Adicionalmente, en los espacios-momentos más íntimos con la investigadora (conversaciones informales y situaciones de entrevista), se dejaron traslucir dudas respecto a la apropiación subjetiva del saber hablar colectivo: Gabriela comentó que otros compañeros que no participaron activamente “tuvieron el miedo de absorber un poco más”⁵⁵⁰ por no estar seguros de compartir los significantes privilegiados, Daiana justificó las dificultades en la toma de la palabra por el “miedo de meter la pata”⁵⁵¹ en relación al nosotros discursivo, Amalia deslizó la posibilidad de un cierto uso estratégico de la voz prestada en la adopción de un discurso en las instancias colectivas con presencia de referentes sin apropiación real del mismo;⁵⁵² y un militante anónimo preguntó en una rueda de consultas por escrito a la coordinación de la EMH con ocasión del análisis de coyuntura “¿por qué queremos gobernar?”.⁵⁵³

La preocupación por la dinámica entre la voz propia y la voz prestada surgió puntualmente durante la entrevista a Amalia. Hacia el final de la conversación, señaló “lo que te dije es *mi* pensamiento, muy de ahí, muy a corazón abierto” (la voz propia) y a continuación expresa una serie de dudas respecto al discurso dominante del movimiento que culmina con un “¿será así? Eso pienso” (cuestionamiento a la voz prestada):

Lo que te dije es mi pensamiento. Muy de ahí, muy a corazón abierto. Pero, no, en la política acá, como que se dice que... si nosotros hacemos una buena política podemos llegar a cambiar algo, una sociedad, pedir mejores derechos... yo he vivido un montón de cosas que vivimos entre todos.... es otro tipo de política. Me parece que hoy es como que estoy dubitativa, como que... vamos para allá. Habría que cambiar algo, ponerle para llegar. Pero si vamos para allá, después ¿cómo llegamos? ¿cómo terminamos siendo? Y por eso la vez pasada que hablábamos de Maduro (*retomando una conversación en la formación*), como que decía que Chávez era así... ¿será así? Eso pienso.⁵⁵⁴

El análisis de la escena 21 no impugna la intencionalidad de los dispositivos de masificar un saber hablar colectivo. A contramano, visibiliza los modos de construcción y los sujetos involucrados en la creación, reactualización y debate de un nosotros discursivo. En última instancia, el fomento de una cultura política ligada a la toma de la palabra se sucedió en el marco de un sistema de producción de sentido que no era propio de los militantes de base “compañeros de los barrios” que participaron en los

dispositivos cuando se acercaron a los movimientos por “la necesidad”. La afirmación anterior vuelve a colocar las tensiones en torno a evitar que ciertos militantes construyan, elaboren y difundan un relato “repetido” por otros “compañeros”, sea por sustitución de la voz propia por la voz prestada (estratégicamente o acriticamente) o por la imposibilidad de expresión del disenso frente a una línea dominante. De allí los siguientes interrogantes, ¿cómo generar conciencia crítica y enseñar a pensar desde las propias historias en el marco de una línea discursiva construida desde el movimiento? ¿Cómo enseñar a hacerse preguntas, a problematizar lo dado, a no asumir los discursos de otros como propios sin más, a no repetir “lo políticamente correcto” (aun si se presenta como progresista) y lo que sabemos que las coordinaciones (y los referentes) quieren escuchar?

A modo de cierre, cabe citar dos imágenes empleadas por militantes de base “compañeras de los barrios” para describir las implicancias de la formación política en la línea de procesos de subjetivación política:

Y eso me parece que fue lo que me enseñó formación política que cada cosa que vos hacés es tu formación, políticamente te vas formando y te vas ascendiendo no como un capitán, pero te vas formando y creciendo psicológicamente y como persona.⁵⁵⁵

Al principio me sentí como un pollito mojado que estaba buscando un refugio porque vos escuchabas todo lo de los demás y vos quedabas ahí, no sabías qué hacer. Y después es como que se te van secando las plumitas y te podés defender y después terminás como las demás ya con el pelo todo seco, todo así con ganas de seguir luchando, de seguir aprendiendo y te sentís como uno más de las compañeras que nos ayudaron a formarnos.⁵⁵⁶

La primera imagen trae la idea de “ir ascendiendo (políticamente) no como un capitán”, ascenso que refiere a una elevación no jerárquica de los niveles de politicidad en tanto se equipara la negación de la existencia de capitanes a la conformación de un colectivo de iguales que atraviesan este proceso de politización. La segunda imagen convoca al alejamiento del ser un “pollito mojado” para pasar a ser un pollito “con el pelo todo seco” que lucha, aprende y se “defiende”, siendo las coordinadoras el estándar de los sujetos con el pelo todo seco. En estos términos, estas militantes decidieron describir sus procesos de construcción como subjetividades políticas en los cuales resaltaron la importancia de ser acogidos en un colectivo de formación enmarcado en el movimiento de pertenencia como sujeto colectivo. Pero, al mismo tiempo, las referencias a la noción de capitán y a ciertos estándares del sujeto político y politizado reintroducen las diferenciaciones del tipo “nosotros” y “ellos” dentro del nosotros del movimiento. Lejos de marcar una supuesta contradicción de lo anterior con la apuesta a una cultura política de uso y apropiación de la palabra y puesta en juego de una presencia activa de todas las voces y cuerpos militantes, evidenciar los bemoles en la construcción de subjetividades políticas colectivas, paralelos a las dificultades señaladas en los procesos individuales, permite reparar en cierta asociación – percibida o real – entre los “títulos para gobernar” y militantes con determinadas habilidades y trayectorias biográficas (formativas, políticas, de género y clase social).

382 La definición de subjetivación política se encuentra en línea con el abordaje realizado en el Marco teórico siguiendo a Rancière ([1990] 2010, [1996] 2012, 2000).

383 María, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 12 de abril del 2013.

384 Cabe puntualizar que, amén de la reiteración de las ideas de “nuestra política” y “la política de ellos”, aparecieron otro conjunto de significaciones binarias para distinguir la política de los movimientos de otra política: la política del movimiento y la política partidaria/la política de los funcionarios (Silvio, militante del MDS); la política que hay que construir y la política en general (Marianela, militante del MDS); la política distinta a lo tradicional y la política tradicional (Tamara, militante del MDS); nuestra política y la política del gobierno/del programa gubernamental (María, militante del MPLD); la política nuestra y la política de la vereda de enfrente (Gabriela, militante del MPLD); la política del movimiento y la política de afuera (Andrea, militante del MNCI-Buenos Aires).

385 María, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 12 de abril del 2013.

386 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (07 de noviembre de 2012).

387 Carlos, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 20 de agosto de 2013.

388 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (24 de abril de 2015).

389 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (24 de abril de 2015).

390 Elvira, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el día 08 de mayo de 2013.

391 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (17 de julio de 2015).

392 Silvio, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 31 de agosto de 2015.

393 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (10 de diciembre de 2015).

394 Betiana, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 28 de octubre de 2015.

395 Mili, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 24 de julio de 2013.

396 Gerardo, militante universitario del MPLD. Entrevista realizada el 15 de abril del 2013.

397 Tamara, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 25 de septiembre de 2015.

398 Daiana, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2015.

399 Amalia, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 28 de agosto de 2015.

400 En esta afirmación coinciden Karen, militante de base del MDS, y Griselda, militante de base del MPLD. Entrevistas realizadas el 25 de septiembre de 2015 y el 15 de mayo de 2013 respectivamente.

401 A lo largo de las entrevistas, se relatan diversas situaciones que fundamentan la desconfianza hacia la política y, en algunos casos, se convocan para señalar las impresiones iniciales respecto a los movimientos de pertenencia. A modo de ejemplo, Elvira comenta que: “Desconfiaban, muchos desconfiaban de por qué ellos (*en referencia a los integrantes del MNCI-Buenos Aires*) venían. Todos decían, siempre decían, «estos tienen un sueldo, trabajan en algún lugar y ¿por qué vienen?». Esto es lo que decían: «¿por qué vienen? Nadie camina así por así»”. Entrevista realizada el 08 de mayo de 2013.

402 Amalia, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 28 de agosto de 2015.

403 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (24 de abril de 2015).

404 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (24 de abril de 2015).

405 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (24 de abril de 2015).

406 Yésica, militante de base del MPLD, lo plantea de modo tajante: “Porque está súper instalado de que siempre tiene que haber alguien que mande, otro que va, alguien que pague, otro que cobre y así. El mundo está hecho como que... unos somos más, otros somos menos”. Entrevista realizada el 29 de noviembre de 2013.

407 Rogelio, militante universitario del MDS. Entrevista realizada el 12 de febrero de 2015.

408 La cita completa es la siguiente: “Pueblo en Marcha más allá de ser política, es una política nueva, es una política viste que... yo no la conocí, ni tampoco escuché hablar de una política como Pueblo en Marcha, ¿me entendés? Por eso te digo, la política de Pueblo en Marcha es distinta, es una forma de transformar... es una forma de vida también”. Silvio, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 31 de agosto de 2015.

409 Yanet, militante universitaria y docente del BP Darío Santillán del MDS, refiere: “La política es la capacidad de hacer y transformar y, para mí, es necesario un cambio con otros porque no se pueden cambiar cosas estructurales solo. Después está en el común de la gente que va a decir la política como la política partidaria. Pero es lo que se dice, incluso en el movimiento, se dice «ahora hablamos de política, ahora no hablamos de política», cuando en realidad todo el tiempo

estamos haciendo política”. Entrevista realizada el 14 de agosto de 2015.

410 Es interesante una lectura crítica de los vínculos entre el trabajo – los emprendimientos productivos de tipo autogestivo-cooperativo y las cuadrillas de barrido y limpieza – y la política. Desde ciertos militantes, se diferencia el momento puntual de la acción de lucha política que explicaría la conquista de puestos de trabajo de la cotidianidad laboral interpretada en términos no políticos o desde una intensidad política menor.

411 Carlos, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 20 de agosto de 2013.

412 En igual dirección, un militante del MDS sostiene: “Por ahí te dicen «vamos junten gente pum pum pum, vamos»... no sabemos ni por qué vamos, ni cuándo vamos, a qué hora volvemos, nada... vamos rompemos las pelotas y nada más. Acá vamos sabiendo cómo y sabiendo por qué, ¿me entendés?”. Silvio, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 31 de agosto de 2015.

413 Mili, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 24 de julio de 2013.

414 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (14 de diciembre de 2012).

415 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (24 de abril de 2015).

416 Cabe señalar que el abordaje de este apartado en torno a las habilidades políticas posee afinidades con aproximaciones a la temática en términos de “capital militante” informadas en la perspectiva socio-cultural de Pierre Bourdieu como es el caso de Poupeau (2007), retomado por Gluz (2013a). Siguiendo a esta autora: “El capital militante requiere además de la adquisición de recursos y habilidades, la capacidad de movilizarlos en la elaboración tanto de una posición política como para su expresión en el espacio público, un «saber-hacer» específico que sirve para ser instrumentado en la arena política” (2013a:28).

417 A este respecto, en la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014), se abordó de modo incipiente la categoría nativa “saber hablar” surgida de las entrevistas realizadas a militantes participantes de los Encuentros de formación política del MPLD.

418 Marina, coordinadora de los Encuentros de formación y profesora de los BP del MPLD. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

419 Andrea, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.

420 Amalia, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 28 de agosto de 2015.

421 Carla, militante del MCC-MNCI invitada a la EMH para dar su “testimonio” de vida militante. Entrevista realizada el 17 de julio de 2014.

422 Elsa, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

423 Tamara, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 25 de septiembre de 2015.

424 Registro de observación de la EMH (12 de julio de 2014).

425 A lo largo del trabajo de campo, se presenciaron otras situaciones de llanto tanto en el marco de los dispositivos de formación política como en las conversaciones de entrevista. A diferencia del caso de Tamara, se vinculaban con el relato de historias personales dolorosas de violencia de género (Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD del 09 de noviembre de 2012) o muertes inesperadas en la familia (entrevistas realizadas a María y Betiana, militantes de base del MPLD y el MNCI-Buenos Aires respectivamente).

426 Esta apreciación fue compartida por Marianela, militante universitaria y miembro del Espacio de Mujeres del MDS: “Porque además lo que nos pasa todo el tiempo es que, la gran mayoría de los compañeros y compañeras, de las personas que integramos el movimiento, somos mujeres la gran mayoría. Y digamos eso se ven en los hechos y después a la hora de la toma de la palabra, de quiénes son referentes y eso hay un poco más de... es como más parejo ahí, tanto mujeres como varones. No es que es algo poco representativo, a lo que me refiero es que hay como una realidad de las bases que la gran mayoría son compañeras y si bien el FPDS se identifica como una organización antipatriarcal...”. Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2015.

427 Registros de observación de la Escuelita de formación del MDS (22 de mayo, 10 de julio y 21 de agosto de 2015).

428 El condicionamiento de género se presentó como un emergente del trabajo de campo. No obstante, existe bibliografía específica relativa al vínculo entre movimientos populares y género que problematiza el protagonismo de las mujeres en la asunción de roles reivindicativos y sociales más que políticos, quedando la participación en ámbitos de representación y conducción reservada para los hombres (Espinosa, 2013).

429 En coincidencia, Elsa – militante de base del MPLD – señala: “Me ayudó bastante (*la formación*), en todo sentido me ayudó. Porque yo no era así, yo no era de hablar, no, muy poquito hablaba. Porque yo tenía miedo qué sé yo, a equivocarme, o capaz iba a decir mal las cosas y *se me iban a reír* decía yo, para eso cierro la boca y no digo nada”. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012. En la misma línea, Gabriela del MPLD comenta: “Y en los grupos es como

que te da más entusiasmo porque son más pocos y si yo me equivoco *se rien dos o tres y queda ahí*". Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

430 Horacio, miembro de la Mesa Nacional y del espacio de Televisión "En Movimiento TV" del MPLD. Entrevista realizada el 25 de marzo de 2013.

431 Como relata Amalia, militante de base del MDS: "Eran muy machistas, era muy machista mi papá y mi marido, entonces como que también venía de esa cultura de que los hombres son más y las mujeres son...". Entrevista realizada el 28 de agosto de 2015.

432 Helena, militante de base del MNCI-Buenos Aires, comenta: "Mira que yo soy de Bolivia, tenía miedo de equivocarme al hablar. Al expresarme, expresarme más que todo aquí. Nuestros paisanos nos decían que ellos venían más de antes y como nosotros más después nos decían «mira que allá no se dice así». Los compañeros nuestros nos decían «nos humillaban por como hablábamos nosotros. Nos equivocábamos en alguna palabra y nos decían así hablaste ya y a la segunda vez ya no queríamos hablar»". Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015. Esta memoria de discriminación también aparece en los relatos en relación a los hijos de las militantes que experimentan la discriminación de parte de compañeros, docentes y directivos en las escuelas a las que asisten.

433 Elsa, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

434 Marianela, militante universitaria y docente del BP Darío Santillán del MDS. Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2015.

435 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (10 de julio de 2015).

436 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (19 de junio de 2015).

437 Pablo, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012. Al igual que Pablo, los militantes del MNCI valoraron el trabajo en pequeños grupos en la evaluación de la EMH. Registro de observación de la EMH (19 de julio de 2014).

438 Esta dimensión del encuentro de los dispositivos de formación política fue abordada en el capítulo 7 en el apartado referido a la operatoria de la recuperación, compartida y valoración de saberes populares.

439 Carlos, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 20 de agosto de 2013.

440 Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (19 de diciembre de 2012).

441 Elsa, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2013.

442 Reconstrucción de la intervención de Patricio. Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (09 de noviembre de 2012).

443 Reconstrucción de la intervención de Elvira, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Registro de observación del festejo por el trigésimo aniversario de SER.CU.PO (27 de diciembre de 2015).

444 Daiana, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2015.

445 A partir de las observaciones participantes y las entrevistas, se concluye la dificultad de seguir las trazas de las réplicas en paralelo y a posteriori del desarrollo de los dispositivos en estudio. Según lo indagado, los contactos informales entre militantes constituyen la forma más usual de replicar debido a la urgencia de las prácticas políticas y la propia inercia de los espacios prefigurativos en los que se participa que limitan las posibilidades de dedicar un tiempo específico a este uso del saber hablar.

446 Esta expresión es retomada de la entrevista a Yanet, militante universitaria y docente del BP Darío Santillán del MDS. Allí planteó que "armar un discurso" era una de sus demandas como militante de reciente incorporación y motivo por el cual se encontraba participando de la Escuelita de formación. Entrevista realizada el 14 de agosto de 2015.

447 Marina, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

448 En las consideraciones sobre el trabajo de campo de la Tesis de Maestría (Palumbo, 2014) se planteó la significación de la política barrial en los términos de la discusión y la defensa. Si en ese caso la perspectiva analítica se basó en el vínculo entre dispositivo de formación y prácticas políticas cotidianas, aquí se suma la dimensión de la subjetividad militante involucrada en el "saber hablar" y "poner el cuerpo".

449 Silvio, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 31 de agosto de 2015.

450 Pablo, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

451 No obstante, los militantes reconocen las dificultades para poner en juego el saber hablar frente a algunos de estos actores, en relación a las asimetrías de poder y recursos que conducen a abusos de autoridad y a la resolución de los conflictos por vías violentas. Pablo, militante de base del MPLD, recupera una situación donde un agente de gendarmería

interceptó a un participante de los Encuentros de formación y le quitó el cuadernillo: “Y el pibe le reclamó de por qué se lo había sacado, que se lo devuelva. Y es un pibe que vino hace poco de Jujuy, hace cuatros meses que está acá y que... yo creo que bueno después de lo que pasamos y de lo que pudimos hablar con él y todo eso, eh hoy va a poder. Si hoy lo para la Gendarmería en la calle va a poder *discutir* a los gendarmes de por qué le están haciendo eso”. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

452 A este respecto, resulta ilustrativo un fragmento del relato de Pablo, militante de base del MPLD, donde comenta que a un compañero “lo corrieron” acusándolo de trotskista porque no sabía lo que significaba dicho término: “Uno de los compañeros lo que decía el otro día era que, que se puso a discutir con un pibe de la Cámpora y... y el de la Cámpora, a un pibe que estaba con nosotros en la formación, ¿no? Y el de la Cámpora le dijo «ah ustedes son todos troskos» y el pibe no sabía qué decirle porque no sabía, ¿entendés?”. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

453 Como sostiene Marina, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD: “La formación nos sirve para ganar confianza como militantes, para aprender a hablar, a decir lo que pensamos; cuando decimos capitalismo entender qué es y por qué es injusto”. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

454 Como sostiene Facundo: “Nosotros al derecho lo veíamos como algo lejano y, sin embargo, es algo que nosotros lo podemos palpar y lo podemos ir viendo en el transcurso de los días... y disfrutarlo porque es algo muy bueno, son ítems de nuestro nivel de defendernos. No un derecho lejano sino uno que nosotros lo podemos manejar”. Facundo, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 24 de julio de 2013. Asimismo, una entrevistada confiesa que consideraba que no era sujeto de derecho por su condición de extranjera, otorgándole legalidad a una serie de abusos sufridos por ella y su familia. Entrevista a Elvira, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.

455 Pablo, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

456 Un militante de base lo expresa en estos términos: “Cuando vamos a las marchas siempre se acerca alguien a preguntarnos por qué estamos ahí y decimos hablá con Pablo, hablá con Marina. O se acercan periodistas y agarran a cualquiera...”. Reconstrucción de la intervención de Patricio. Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (09 de noviembre de 2012).

457 Estas categorías nativas son explicitadas en el siguiente relato de Elvira, militante de base del MNCI-Buenos Aires: “Todavía tengo nervios, me acostumbré a hablar con la gente acá en el barrio, pero todavía me da un poco de miedo, me pongo nerviosa. La otra vez que fui por primera vez (*relatando una experiencia con funcionarios*). Me puse nerviosa, porque había gente muy importante, gente muy experimentada. Hay gente que tiene más tiempo, que tiene una facilidad de expresarse y todo eso. Todavía me falta mucho, pero ahí vamos”. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.

458 El contacto de los militantes de base con las autoridades estatales – representando al Poder judicial o ejecutivo – ocurre generalmente dentro de los barrios con fines proselitistas, por negociaciones frente a determinados conflictos o constataciones judiciales ante presentaciones legales. Asimismo, este contacto puede entablarse fuera de los barrios en reuniones previamente acordadas con funcionarios, o bien en instancias de negociación inscriptas en el marco de una acción de lucha realizada por los movimientos.

459 En un gesto análogo a la escena 16, Daiana – militante de base del MDS – interpreta un momento de negociación con un funcionario público como una “pelea de tú a tú”, invirtiendo la normalidad de la disposición de los vínculos entre funcionario y militante. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2015. Otro relato que opera en los mismos términos de plantear relaciones de igualdad entre funcionario y militante pertenece a Paola, militante de base del MNCI-Buenos Aires, quien señala que “hizo llorar” a funcionarios y que “le tienen miedo”: “Bueno en realidad cuando me tengo que poner firme sí. Y lo encaro. He hecho llorar a muchos funcionarios de la municipalidad. Éramos tremendos. Cuando nos organizábamos con todos los jóvenes, tremendo. Hicimos llorar y aflojaron. Y hasta ahora nos ven a nosotros y nos tienen miedo... El otro día fuimos a hablar con el Intendente. Y nos miraban con miedo. Me dijeron: «¿vos sos Chela?», «No, Chela está allá. Yo soy Paola», «Ah, cierto Paola» (*risas*)”. Entrevista realizada el 20 de septiembre de 2014.

460 Registro de observación de la EMH (14 de julio de 2014).

461 Gabriela, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

462 Tal como lo comenta María, militante de base del MPLD, una política de “dignidad” y “franqueza” requiere que los compañeros “sepan”: “Y esa política hay que llevarla siempre adelante, pero así de esa manera, así con dignidad, con franqueza y que los compas siempre sepan de lo que están haciendo. Siempre sepan por qué cortó la calle, por qué subió a un edificio del más grande al más chico, que sepa”. Entrevista realizada el 12 de abril de 2013.

463 Yésica, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 29 de noviembre de 2012.

464 Con pesar, Tamara relata esta situación en primera persona: “Como que te miran de otra manera. Por ahí muchos vecinos y parientes, como que me ven de otra manera. A mí también me pasa, verme participar de una organización política. Y más de así, piquetera, de izquierda”. Tamara, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 25 de septiembre

de 2015.

465 Nuevamente el “miedo” aparece con un ímpetu a considerar, esta vez referido al miedo a participar políticamente. Este carácter detractor del miedo para la militancia se expresó en distintas intervenciones. Cabe citar un extracto de un testimonio de la EMH: “Hay que sacarle el miedo al vecino y sacarnos ese miedo a ser sujetos de la historia”. Registro de observación de la EMH (13y 17 de julio de 2014 respectivamente).

466 Andrea, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 30 de octubre de 2014.

467 Cabe señalar que, en algunas oportunidades, los contenidos de la formación política coinciden con aquellos del dispositivo pedagógico escolar de sus hijos, permitiendo a los militantes ayudarlos con el estudio y, al mismo tiempo, tensionar dichos contenidos desde una perspectiva crítica. Así, se genera un reposicionamiento de los padres y madres como sujetos portadores de conocimientos y saberes.

468 Silvio, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 31 de agosto de 2015.

469 La noción de “dar el debate” constituye una categoría nativa, que se repitió en los registros de observación participante, especialmente convocada por las coordinaciones de los dispositivos de formación pero también presente en algunas entrevistas a militantes destinatarios de la formación.

470 Gabriela, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

471 El saber escuchar es una categoría residual en las entrevistas en relación al saber hablar. Una de las oportunidades en las que se registró fue la siguiente correspondiente a Silvio, militante de base del MDS: “Aprendí a escuchar en realidad. Antes no era así, antes era «sí, no pero esto tiene que ser así»... para mí antes todo en la vida era blanco o negro, no había matices”. Entrevista realizada el 31 de agosto de 2015.

472 Expresiones tomadas de las entrevistas de Fernando y Flora, miembros del Área nacional de formación del FPDS. Entrevistas realizadas el 27 de junio de 2014 y el 28 de noviembre de 2014 respectivamente.

473 Elsa, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

474 Esta inferencia surge de los mismos comentarios informales de los militantes de base que comparan sus trayectorias con las de otros militantes que, desde sus perspectivas, crecieron más rápido en los movimientos porque “sabían hablar”. A modo de ejemplo, María compara su trayectoria política con la de su madre que ingresó cinco años después. Según María, su madre “no tiene problemas para hablar” y a esta habilidad le atribuye que se haya convertido rápidamente en referente del MPLD en la Villa 31. Entrevista realizada el 12 de abril de 2013.

475 El uso de los verbos “estar” y “sostener” integraba las constelaciones de nociones nativas asociadas al poner el cuerpo por parte de los militantes participantes de los dispositivos de formación.

476 Tal como se apuntó en el capítulo 6, estos desplazamientos corporales constituían, para muchos de los “compañeros de los barrios” del MNCI-Buenos Aires, la primera salida del barrio para conocer otras provincias del país.

477 Amalia, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 28 de agosto de 2015.

478 Tamara, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 25 de septiembre de 2015.

479 Daiana, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2015.

480 María, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 12 de abril de 2013.

481 Gabriela, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

482 La categoría “pensar y sentir” con el cuerpo la formación no responde al lenguaje nativo sino a una construcción informada en el entramado teórico-empírico, en coincidencia con la definición operacional de subjetividad política que también se plantea en los términos de “pensar y sentir”.

483 Estas referencias a lo senti-pensante se presentan informadas en lecturas y apropiaciones del pensamiento de Orlando Fals Borda y de Paulo Freire, apareciendo referencias en entrevistas a integrantes de las Áreas de formación como es el caso de Horacio, militante del MPLD (entrevista realizada el 19 de mayo de 2015) y Flora, militante del MTD-Lanús (entrevista realizada el 28 de noviembre de 2014).

484 Esta consigna fue expresada por Idón, funcionario del gobierno de Evo Morales en Bolivia y responsable de la Formación Política en el MAS. Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD (10 de diciembre de 2012).

485 Reconstrucción de la intervención de un militante en el plenario de compartida de las visitas a las comunidades: “Yo había sentido hablar de esto (*resistencia al desalojo*) en los medios y la verdad que escucharlo de boca de un periodista o locutor y escucharlo de las mismas personas que estuvieron ahí fue algo muy distinto. Escucharlo de esas mismas personas me emocionó y me movió algo muy dentro ¿no?”. Registro de observación de la EMH (16 julio de 2014).

486 Yésica, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 29 de noviembre de 2012. Expresiones de este tipo también se reiteran en los otros movimientos. En uno de los grupos de discusión de la EMH sobre militancia, se comentó: “Nos molesta la injusticia”. Registro de observación de la EMH (17 de julio de 2014).

487 Amalia, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 28 de agosto de 2015.

488 Reconstrucción de la intervención de Tamara, militante de base del MDS. Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (14 de agosto de 2015).

489 Daiana, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2015.

490 Siguiendo a García, Pérez y Vázquez (2007), el relato de la muerte de Darío y Maxi no aparece significada como un momento sacrificial en la lucha por una causa trascendente, sino como el mayor testimonio pensable del vínculo solidario entre “compañeros” inaugurando una pedagogía del ejemplo.

491 Si bien la mística en los movimientos populares se escinde de su origen religioso, no pasa inadvertido el hecho de que un conjunto considerable de referentes históricos de distintas organizaciones del MNCI – como el MNCI-Buenos Aires – hayan tenido una militancia católica o vínculos estrechos con la Iglesia.

492 Alberto, militante fundador del MOCASE-VC y participante como orador en el primer y segundo día de la EMH. Entrevista realizada el 17 de julio de 2014.

493 Carla, militante del MCC-MNCI e invitada de la EMH. Entrevista realizada el 17 de julio de 2014.

494 Mario, militante del MNCI-Buenos Aires y coordinador de la EMH. Entrevista realizada el 15 de julio de 2014.

495 Silvia, militante del MCC y coordinadora de la X EMH. Entrevista realizada el 15 de julio de 2014.

496 Carla, militante del MCC-MNCI e invitada de la EMH. Entrevista realizada el 17 de julio de 2014.

497 Alberto, militante fundador del MOCASE-VC y participante como orador en el primer y segundo día de la EMH. Entrevista realizada el 17 de julio de 2014.

498 Silvia, militante del MCC-MNCI y coordinadora de la X EMH. Entrevista realizada el 15 de julio de 2014.

499 Alberto, militante fundador del MOCASE-VC y participante como orador en el primer y segundo día de la EMH. Registro de observación de la EMH (12 de julio de 2014). En coincidencia, el MST (2009: 111) señala en relación a la mística: “Lo importante es suavizar lo que en otros tiempos, en nombre de «enriquecer» la ciencia marxista, eliminó de ella el *sentimiento y la belleza de la lucha concreta*”.

500 Como ya fue planteado en el capítulo 5, la aparición de la mística como preocupación pedagógica data de la conformación de los espacios de afinidad del MTD-AV. Esta jerarquización otorgada a la mística se refleja en el testimonio de Flora, militante del Área de formación nacional del FPDS: “Sí, siempre le dimos un espacio bastante jerárquico. Nunca problematizamos igual qué entendíamos por mística o qué era la mística. Pero sí seguro siempre se le dio un espacio como... a las formas de sentipensar, que no sea pura racionalidad. Y creo que también la mística viene muy de la mano de la imagen de Darío, de continuar su ejemplo”. Entrevista realizada el 28 de noviembre de 2014.

501 Gabriela, coordinadora de la Escuelita de formación del MDS. Entrevista realizada el 16 de octubre de 2015.

502 Leonardo, militante de apoyo a la coordinación en la Escuelita de formación del MDS. Entrevista realizada el 19 de noviembre de 2015.

503 Flora, militante integrante del Área nacional de formación del FPDS. Entrevista realizada el 28 de noviembre de 2015.

504 Leonardo, militante de apoyo a la coordinación en la Escuelita de formación del MDS. Entrevista realizada el 19 de noviembre de 2015.

505 Daiana, militante de base del MDS, plantea la falta de coincidencia entre este cuerpo entrenado para el trabajo intelectual y los cuerpos-destinatarios de la formación: “Como a veces, de verdad, es mucha información. Leer, debatir, el texto que estamos leyendo, las pelis, una cosa, otra cosa, a veces sin darnos cuenta estamos desde que venimos que le damos, que le damos, que le damos, que le damos hasta que paramos. A veces yo me quiero levantar, irme al baño y no, tengo que estar ahí sentada”. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2015.

506 Elvira, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.

507 Si bien en el caso del MDS la coordinación fue individual, se inscribía en el Área de formación de base del MDS de carácter colegiado, remitiendo también a la idea de un colectivo de formadores (aunque en un sentido más débil).

508 Marianela, militante universitaria y docente del BP Darío Santillán del MDS. Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2015.

509 Reconstrucción de un comentario informal de Inés, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD (21 de diciembre de 2012).

510 Reconstrucción del testimonio de un militante del MCC-MNCI. Registro de observación de la EMH (17 de julio de 2014).

511 Reconstrucción del testimonio de un militante del MCC-MNCI. Registro de observación de la EMH (17 de julio de 2014).

512 La noción nativa de “vicios” circuló en los dispositivos del MNCI-Buenos Aires y el MDS. A modo de hipótesis interpretativa, la común utilización de esta idea se relaciona con la influencia del MST en ambos movimientos.

513 El contrapunto entre los vicios y la imagen del militante que se “sacó los vicios” fue planteado en la puesta en común de los grupos de discusión sobre militancia. Registro de observación de la EMH (17 de julio de 2014). Esta idea del militante haciendo por los otros y no solo por sí mismo se reitera en las entrevistas realizadas a militantes del MPLD y el MDS.

514 En esta línea, la solidaridad aparecía como uno de los valores militantes más destacados que se aprendía al ingresar a los movimientos, al organizar un festejo para los niños del barrio aun teniendo hijos grandes, al participar en jornadas de trabajo voluntario en favor de otros (y no de sí mismos o de sus familias), y al realizar “mingas” para colaborar con otros emprendimientos productivos. María, militante de base del MPLD, interpretó el trabajo voluntario como “dejar huellas sin pedir nada a cambio”, en tanto acción no mediada por una transacción sino por la gratuidad del donar el tiempo y el trabajo. Quizás en el énfasis puesto en la aclaración “no pedir nada a cambio” que reenvía al “toma y daca” resuenen las subjetividades identificadas de tipo clientelar. Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

515 Reconstrucción de la intervención. Registro de observación de la EMH (14 de julio de 2014).

516 Registro de observación de la EMH (12 de julio de 2014).

517 Registro de observación de la EMH (12 de julio de 2014).

518 La cita completa es la siguiente: “Todos somos un árbol que generamos muchos gajos, muchas raíces en distintas partes del mundo y hoy estamos aquí, esa producción está aquí, ese alimento que le damos al movimiento nacional, con muchas raíces y nunca puede caerse”. Registro de observación de la EMH (18 de julio de 2014).

519 En la puesta en común “creativa”, uno de los grupos de discusión sobre militancia compartió un dibujo y explicó: “Nos dibujamos como una sola persona y varios caminos hacia adónde vamos”. Registro de observación de la EMH (17 de julio de 2014).

520 En esta clave, es sugerente el siguiente fragmento de la entrevista a Norma, Elvira y Amalia, militantes de base del MNCI-Buenos Aires. Norma: “Allá (*por Bolivia*) la gente tiene la costumbre de conocerse con los vecinos, de hablar, es como que acá en este barrio...”; Elvira: “Acá nos enseñaron ser así, los chicos del movimiento, porque más antes parece que no... No la conocía prácticamente a la vecina de al lado. Vivíamos encerrados, vivíamos ocupados en nuestra vida”; Entrevistadora: “En Bolivia es fuerte la cultura de la comunidad ¿no?”; Todas: “Sí”; Amalia: “Allá en el campo no es como en la ciudad, vos te cruzas ahí con una persona y tienes que saludarle, si es mayor las chiquitas «tío» le decimos nosotros”. Entrevista realizada el 08 de mayo de 2013.

521 Registro de observación de la EMH (17 de julio de 2014). En plena coincidencia, una militante del MNCI-Buenos Aires sostiene en su testimonio: “Uno para ser parte de este movimiento, no necesariamente tiene que ser campesino, pero lo tiene que sentir acá adentro... campesino no es el de monte adentro. Para ser parte de este movimiento uno no tiene que ser campesino sino sentirlo adentro aunque haya ido a parar a la ciudad por el desalojo, el desarraigo” (13 de julio de 2014).

522 En sentido inverso, la presencia del MNCI-Buenos Aires también afectaba las consideraciones que circularon en el dispositivo EMH respecto a la comprensión de la complejidad del movimiento que es uno y es múltiple en tanto está conformado por lo indígena y lo campesino – más ligado al elemento dominante en el MNCI – pero también lo barrial aportado por el MNCI-Buenos Aires. Esta diversidad en convivencia fue denominada por un coordinador como “sistemas campesinos-indígenas-urbanos”. Registro de observación de la EMH (18 de julio de 2014).

523 Marianela, militante universitaria y docente del BP Darío Santillán del MDS, señala: “Por ahí conociendo las distintas formas de organización que se fue dando el pueblo, la clase trabajadora, también no estás sola ahí frente al monstruo con toda la bronca y la impotencia... sino que bueno, podés darle una forma de canalizarla para algo bueno, para cambiarlo”. Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2015.

524 Carlos, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 18 de septiembre de 2015.

525 Paola, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 20 de septiembre de 2014.

526 Norma, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 08 de mayo de 2013.

527 Betiana, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 28 de octubre de 2015.

528 Helena, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.

529 Silvia, miembro del Área nacional de formación del MNCI, comenta en relación a la Escuelita: “Primero porque partimos de que no sea una limitante al poder participar, porque el que vos seas papá o mamá y no puedas participar porque no podés traer tus chicos, no tenés cómo... Y segundo que los movimientos, las organizaciones las hacen también la familia.

Entonces que vos como chico puedas venir a este espacio y que te juntes con otros... entonces también ellos como niños tienen su espacio de formación". Entrevista realizada el 15 de julio de 2014.

530 A diferencia de la categoría "la política de ellos" que sitúa a ellos por fuera del movimiento popular, en este caso el pronombre refiere a distinciones internas en el nosotros del movimiento.

531 Pablo, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012.

532 Estos términos surgen de la reconstrucción de la conversación informal con referentes del MNCI-Buenos Aires (24 de mayo de 2016).

533 Registro de observación de la EMH (14 de julio de 2014).

534 En esta línea, una militante del MDS señala: "Hay muchos de *ellos (por quienes trabajan en las cooperativas)* que no les termina de quedar tan claro que acá no se viene a buscar un trabajo". Yanet, militante universitaria y docente del BP Darío Santillán. Entrevista realizada el 14 de agosto de 2015.

535 No se puede concluir la ausencia de impedimentos para poder y saber hablar en los militantes nuevos de extracción universitaria. Marianela, militante universitaria, se incluye en el colectivo de mujeres a las que les cuesta poder hablar: "También la toma de palabra, que es algo que nos cuesta mucho a las mujeres. A mí me costó un montón también y lo que me decían mis compañeras hace unos años es, de cuando empezaste a participar a ahora, sos una persona re distinta. Y para mí tiene que ver con eso, con el día a día y con el poner en juego la ideología y la política que una quiere proyectar". Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2015.

536 Gerardo, militante universitario del MPLD. Entrevista realizada el 15 de abril de 2013.

537 Marianela, militante universitaria y docente del BP Darío Santillán del MDS. Entrevista realizada el 04 de septiembre de 2015.

538 Yanet, militante universitaria y docente del BP Darío Santillán del MDS. Entrevista realizada el 14 de agosto de 2015.

539 Horacio, miembro de la Mesa Nacional y del espacio de Televisión "En Movimiento TV" del MPLD. Entrevista realizada el 25 de marzo de 2013.

540 Debido a la sensibilidad del tema, se obvian deliberadamente las referencias a la entrevista en cuestión.

541 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (17 de abril de 2015).

542 Horacio, miembro de la Mesa Nacional y del espacio de la Televisión del MPLD. Entrevista realizada el 25 de marzo de 2013.

543 Lorena, maestra del Jardín comunitario "Teresa" y militante histórica del MPLD. Entrevista realizada el 28 de mayo de 2013.

544 Carlos, militante de base del MDS y miembro de la Secretaría del BP Darío Santillán. Entrevista realizada el 18 de septiembre de 2015.

545 Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (28 de agosto de 2015).

546 En esta perspectiva, se encuentran los desarrollos teóricos de Virno: "La intelectualidad de masas no tiene nada que ver con las *obras* del pensamiento (libros, fórmulas algebraicas, etc.) sino con la simple facultad de pensar y hablar. La lengua (como el intelecto o la memoria) es el atributo más difuso y menos «especializado» que nos es dado concebir. Es el simple hablante y no el científico, quien es un buen ejemplo de intelectualidad de masas. Esta última no tiene nada en común con una nueva «aristocracia obrera»; se coloca, incluso, en sus antípodas" (2008: 123-124).

547 Gabriela, coordinadora de la Escuelita de formación del MDS. Entrevista realizada el 16 de octubre de 2015.

548 Marina, coordinadora de los Encuentros de formación del MPLD. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

549 Reconstrucción de la intervención de Helena en el festejo de los 30 años de SER.CU.PO: "Para mí es bueno participar en una organización porque conocemos muchas cosas, sabemos que... Antes no sabíamos *nada* y ahora sabemos..." (27 de diciembre de 2015).

550 Gabriela, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

551 Daiana, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 22 de agosto de 2015.

552 Amalia, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 28 de agosto de 2015.

553 Registro de observación de la EMH (18 de julio de 2014). Cabe señalar que no se registraron disonancias subjetivas respecto al nosotros discursivo en la EMH, con excepción del análisis de coyuntura donde aparecieron ciertas dudas y consultas sobre la táctica del MNCI. A modo de hipótesis, esto podría deberse a que, según sus coordinadores, no se buscaba "forzar" una bajada de línea sino más bien un "dejar fluir" la afirmación y la apropiación de una línea. La Escuela de Formación Política se asume como el espacio-momento más propio de la masificación de un discurso en el trayecto

formativo del MNCI.

554 Amalia, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 28 de agosto de 2015.

555 María, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 12 de abril del 2013.

556 Gabriela, militante de base del MPLD. Entrevista realizada el 07 de junio de 2013.

Consideraciones Finales

Estos comentarios finales persiguen un triple objetivo. Por un lado, se presenta un trabajo de recapitulación y síntesis de los principales argumentos esgrimidos a lo largo de esta Tesis desde el prisma de la identificación de trazas de emergencias en la construcción de subjetividades políticas y epistémicas en vistas a puntualizar aportes académicos y sociales que se desprenden de lo estudiado. Por otro lado, se realiza una prospectiva de la formación política en movimientos populares teniendo en cuenta la nueva etapa histórica abierta en la Argentina desde finales del año 2015 en tanto reconfiguración de algunos de los supuestos contextuales del ciclo electoral. Finalmente, se plantea la apertura a nuevos interrogantes que invitan a continuar las indagaciones en este campo de estudio en futuras investigaciones.

La búsqueda principal de esta Tesis consistió en organizar una trama teórico-empírica que interpretara las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política en sentido estricto de militantes de base en movimientos populares en el AMBA en el período 2011-2015. Para ello, se apeló a un abordaje en los cruces disciplinares de la política y la pedagogía que resultó fecundo en relación al objeto-problema. A partir de una serie de lecturas exegéticas de representantes de la Teoría Política junto a otros autores pertenecientes a las Pedagogías Críticas, se abrevó a la matrización de los pares la política-lo político y la pedagogía-lo pedagógico de modo de cartografiar los dispositivos de formación política en sentido amplio y estricto. Allí, los espacios-momentos formativos en análisis fueron ubicados en un “entre” *lo político, lo pedagógico y la pedagogía*. Esta matriz pretendió colaborar en los esfuerzos analíticos proclives a pensar las imbricaciones existentes entre educación y poder, habilitando una mayor fluidez conceptual entre el campo de la política y la pedagogía.

La configuración categorial elaborada para la interpretación de las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas se asentó sobre tres pilares en línea con el trabajo de campo realizado: subjetividad epistémica, subjetividad política y dispositivo. Los supuestos específicos que acompañaron el proceso de investigación apuntaron a que los movimientos populares presentaban emergencias en la construcción de subjetividades políticas y epistémicas vinculadas a *lo pedagógico* y *lo político* que convivían con repeticiones y reproducciones de lo instituido. En este sentido, subjetivación e identificación fueron presentadas como las dos posibilidades de las subjetividades militantes en estudio puestas en escena en los dispositivos de formación política. Asimismo, el componente multisectorial de los movimientos populares, expresado y tramitado en los talleres de formación política, fue considerado un elemento a considerar en tanto potenciaba y tensionaba la construcción de subjetividades políticas y epistémicas.

A este fin, esta Tesis se propuso la complementación de los datos colectados en los tres casos de estudio para abonar al análisis del problema de investigación por medio de la extensión de intuiciones y esbozos conceptuales a distintos casos particulares. Partiendo

de la espiralación entre teórica y empiria se avanzó en la operacionalización de los conceptos de subjetividad política y epistémica. Si bien analizadas de forma separada, a la condición de “pensarse y sentirse” receptor, portador y co-productor de saberes (subjetividad epistémica) le corresponde – en términos de potenciación mutua – el “pensarse y sentirse” pensador, enunciador (saber hablar) y hacedor (poner el cuerpo) de la realidad y la historia (subjetividad política). El armado de una trama teórico-empírica en torno a la construcción de subjetividades se considera un aporte académico al distanciarse de las aproximaciones más usuales que suelen definir refinadamente estas categorías desde la labor conceptual, disociándolas del trabajo empírico.

Adicionalmente a los aportes académicos, si se retoma la relevancia social del problema de investigación esbozada en la Introducción, se puede sostener la intencionalidad de un aporte para los y las militantes del campo popular y, particularmente, de los movimientos populares analizados. Así, tanto las tensiones como los elementos emergentes identificados, se espera sean de utilidad para el ejercicio de repensar las prácticas político-pedagógicas por parte de sus protagonistas. A este respecto, cabe señalar que la escritura se situó en la “incomodidad” entre la negativa a escribir “versiones oficiales” de los movimientos y el cuidado, el respeto y – por qué no decirlo – el afecto a sus procesos de construcción político-pedagógica en los cuales existen claroscuros propios de sujetos y prácticas embarcados en la gesta cotidiana de la profanación de *la pedagogía y la política*. De todos modos, se considera que el aporte social no se reduce al producto tangible de la investigación – esta Tesis – dado que igualmente atravesó el proceso de investigación a partir del armado de los acuerdos de trabajo, las sistematizaciones aportadas, las preguntas compartidas y las apreciaciones y reflexiones parciales socializadas.

A) Trazas de emergencias en las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos emergentes

A continuación se presenta una serie de trazas de emergencias registradas en las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en los dispositivos de formación política en estudio. Las trazas de emergencias visibilizan efectos de sentido y nuevas posibilidades de configuración subjetiva, comprendidas en clave de subjetivación. Estas emergencias se enlazan, por lo tanto, con la noción de lo virtual que pone en acto y da a ver – de modo explícito o latente – otro orden que parece imposible, un mundo dentro de otro mundo al decir de Rancière. Cabe aclarar que el énfasis en las trazas de emergencias no soslaya las tensiones ya exploradas en torno al componente multisectorial. A contrapelo, la referencia a lo virtual abre la mirada para pensar la construcción de subjetividades que, si bien sujetas a reproducciones de lo instituido, se transforman, rearticulan y potencian en el marco de la militancia en movimientos populares y los espacios-momentos formativos transitados.

Si se recupera la matriz de análisis, las remisiones a *lo político* y *lo pedagógico* en la ubicación de los dispositivos de formación política presentaba la virtualidad de la profanación de las subjetividades políticas y pedagógicas identificadas, características del modelo de formación política escolarizada – y del dispositivo pedagógico en general – y del modelo de “la política de ellos” barrial y extra-barrial. De allí la intención de indagar la adjetivación de estos dispositivos pedagógicos como emergentes en tanto promueven, facilitan y coadyuvan a procesos de subjetivación, a la habilitación de desplazamientos subjetivos posibles, deseados y, en algunos casos, también logrados. El ejercicio de recapitulación propio de este apartado de cierre permitió identificar, partiendo de los análisis realizados en los capítulos anteriores, cinco aspectos de los dispositivos de formación política en estudio – presentes en cada caso con una intensidad variada – que condensan las emergencias observadas en términos de la construcción de subjetividades y de las formas dispuestas por los dispositivos con ese fin: a) subjetividades enraizadas en dispositivos situados; b) subjetividades que “se piensan y se sienten” portadoras y co-productoras en dispositivos de diálogo de conocimientos y saberes; c) subjetividades colectivas en dispositivos de formación en colectivo y formadores de colectivo; d) subjetividades “con corazón y cabeza” en dispositivos sensibilizadores; y, e) subjetividades pensantes, parlantes y hacedoras en dispositivos integrales.

A.1. Construcción de subjetividades enraizadas en dispositivos situados

La consideración de las dimensiones temporales y espaciales reviste suma relevancia en la construcción de subjetividades políticas y epistémicas enraizadas, en un gesto de subjetivación respecto a subjetividades que “están en el aire”. Como se desprende del uso de esta categoría nativa, la formación política ayuda a no “estar en el aire” como gesto de enraizamiento propio de dispositivos pedagógicos situados, en los cuales se presenta una intencionalidad espacializada y temporalizada en relación a los conocimientos y saberes en circulación y a los sujetos receptores, portadores y co-productores de los mismos. Como contrapunto, “estar en el aire” es asociable a las apuestas universalistas y descontextualizadas del dispositivo pedagógico escolar tradicional, cuyo privilegio de los conocimientos académico-disciplinares provoca que los sujetos-destinatarios y sus saberes “floten” en los no-tiempos y los no-lugares; y, en paralelo, genera una deslegitimación de los saberes populares basada en su carácter localista, justamente por mostrar sus coordenadas témporo-espaciales de producción de modo explícito.

Por lo tanto, la construcción de subjetividades enraizadas es posible solo en dispositivos situados. Esta condición situada en los casos en estudio estuvo dada por la existencia efectiva de una trama epistémica compleja alentada desde las operatorias epistémicas seleccionadas, privilegiadas y legitimadas por las coordinaciones – aunque construida “entre todos” – donde convivieron distintos espacios y tiempos puestos en acto. Empero, situacionalidad no resultó equivalente al rescate único de las temporalidades y espacialidades “abigarradas” del aquí y el ahora del mundo popular dado que también se compartieron un cúmulo de conocimientos y saberes que respondían a espacios y momentos ajenos a los militantes de base, inclusive al mundo

popular, habilitando una espacialidad más amplia y una temporalidad más larga donde enmarcar el presente de lucha. De lo contrario, el privilegio del saber experto trastocaría en la exclusividad del rescate de los saberes populares.

Desde una aproximación espacializada, se convocó una serie diversa de “saberes en contexto” en correspondencia con el carácter multisectorial de los movimientos populares estudiados: conocimientos provenientes de los ámbitos canónicos como la universidad (conocimientos académico-disciplinares) y el dispositivo pedagógico escolar (conocimientos académico-escolares) junto a saberes de las casas, el “barrio” y la “calle” y, en general, de las prácticas sociales cotidianas individuales y colectivas (saberes populares cotidianos, de la supervivencia y de la lucha). Asimismo, la espacialización de conocimientos y saberes no solo implicaba reconocer los múltiples contextos de producción de saberes sino que también les aportaba una noción de movimiento. La movilidad de los saberes demarcaba itinerarios epistémicos que acompañaban los desplazamientos migratorios de los militantes de base donde se conjugaba la conservación de una memoria de saberes y la resignificación de los mismos al desplegarse en los nuevos contextos urbanos. De este modo, muchos de los saberes aportados en el devenir de los encuentros de formación no tenían a las barriadas del AMBA como contextos de producción sino a las provincias del interior del país y los países limítrofes, al campo, la cultura quechua, aymara y guaraní y también las poblaciones urbanas marginales.

Partiendo de una perspectiva de temporalización de los conocimientos y saberes en circulación en dispositivos situados, se registraron remisiones a una heterogeneidad de temporalidades en acto en coincidencia con los contextos disímiles de producción de conocimientos y saberes que, incluso, convocaban otras concepciones de temporalidad: los tiempos de las comunidades originarias, de la vida campesina, de los sectores populares urbanos, de las clases medias comprometidas “por opción” que se yuxtaponían y cruzaban a los tiempos urgentes de “la necesidad”, de “la política de ellos” y de “nuestra política”. Así, se halló una temporalidad larga de cinco siglos iniciada con la Conquista de América como primer gran acontecimiento de subalternización del pueblo, una temporalidad de dos siglos vinculada a la creación de los Estados-nación modernos latinoamericanos posteriores a la independencia y una temporalidad contemporánea que se remontaba al contexto de emergencia de los movimientos piqueteros en torno al mito fundante de las puebladas y la crisis del 2001 de los cuales los movimientos estudiados se consideran herederos directos. Desde el presente histórico en el cual se situaban los dispositivos, se asumieron y resignificaron estas temporalidades en términos de linajes, memorias, tradiciones y herencias. La centralidad del componente intergeneracional entre los militantes presentes, la recuperación de saberes transmitidos oralmente de generación en generación en el marco de las familias y los testimonios de invitados-militantes medió la presencia de otros tiempos en acto en los talleres de formación política.

Este encuentro de conocimientos y saberes espacializados y temporalizados resultó de particular riqueza en tanto se recuperaron, compartieron y pusieron en valor ciertos saberes del “sur” – situados, producidos y aplicados en el suelo habitado por los

militantes y los movimientos – y se mostró la potencia del diálogo entre lo “viejo” y lo nuevo, lo portado, lo resignificado y lo construido, lo aprendido y lo desaprendido, los conocimientos académico-disciplinares y los saberes populares. En este sentido, cada uno de los conocimientos y saberes seleccionados se inscribía en ciertas coordenadas témporo-espaciales y dialogaba con otros saberes provenientes de otros espacios y tiempos. Así, se ensanchaban los contextos, los tiempos y los sujetos de producción de saberes y se conformaban comunidades epistémicas más amplias al decir de Sousa Santos. Adicionalmente, estos saberes espacializados y temporalizados se legitimaban y validaban en las luchas de los movimientos, reforzando la situacionalidad ya no solo en relación a los contextos de producción sino también a los usos de los mismos.

De allí que la condición emergente de los dispositivos de formación política en análisis se inscribiera en los movimientos de enraizamiento subjetivo de los militantes-destinatarios con ocasión del encuentro epistémico, rompiendo la fijeza en la posición de “receptores” de conocimientos y saberes. Un enraizamiento en los propios orígenes, la historia y la cultura como contextos de producción de saberes; en una perspectiva y una historia de los sectores populares que invitaba a pensar desde las propias realidades desenraizándose del sentido común hegemónico; en un movimiento político que incluía y excedía al barrio de pertenencia y militancia para abarcar otros barrios, otras ciudades, otras provincias e incluso otros países. Al enraizamiento en los conocimientos y saberes le era paralelo el tránsito complejo – y, a menudo, no saldado – hacia la construcción de subjetividades que “se piensan y se sienten” portadoras y co-productoras, reafirmando también el “pensarse y sentirse” pensadores, enunciadore (saber hablar) y hacedores (poner el cuerpo) de la realidad y la historia.

A.2. Construcción de subjetividades que “se piensan y se sienten” portadoras y co-productoras en dispositivos de diálogo de conocimientos y saberes

La construcción de subjetividades que “se piensan y se sienten” portadoras y co-productoras apareció como una apuesta común a los casos de estudio, tornando los talleres de formación en dispositivos de diálogo de conocimientos y saberes bajo la premisa de que todos los saberes y sujetos resultan necesarios para un proyecto integral de transformación. La consideración de la dimensión de diálogo de conocimientos y saberes trae aparejada un gesto virtual de subjetivación respecto a subjetividades que expresaban “pensarse y sentirse nada”. Tal como se desarrolló en capítulos anteriores, en las recurrentes menciones a la noción de “nada” por parte de los militantes “compañeros de los barrios” subyacía un proceso de deslegitimación de los saberes portados y de los sujetos portadores. De lo anterior se sigue el desafío de un diálogo crítico entre modos de conocer con un estatuto epistémico y social disímil, inscriptos en sujetos también adjudicatarios de valoraciones jerarquizadas en relación a sus posibilidades de portar y producir conocimiento.

El diálogo de conocimientos y saberes implicó, entonces, dos movimientos simultáneos en los dispositivos de formación política. Por un lado, el desaprendizaje de ciertos elementos presentes en los conocimientos y saberes portados. En esta clave, los saberes

populares no fueron significados desde la asignación de una naturaleza inherentemente emancipadora sino como la coexistencia contradictoria de dominaciones y orientaciones transformativas. Así se les otorgó vitalidad por medio de las operatorias epistémicas de recuperación, compartida y valorización, pero también se apuntó a su problematización y deconstrucción. Paralelamente, el diálogo implicó la integración de estos conocimientos y saberes previos con los saberes compartidos, sistematizados y co-producidos en el colectivo de formación integrando lo legado y lo creado. Consecuentemente, se generó un reposicionamiento respecto a la exclusividad del conocimiento-académico disciplinar como único saber digno de ser puesto en diálogo, o más bien monologado.

Si bien la consideración del diálogo de conocimientos y saberes ya puede ser leída como un aspecto novedoso en sí mismo, las operatorias seleccionadas en los dispositivos de formación política condicionaron la presencia y las posibilidades de un diálogo crítico entre conocimientos académico-disciplinares y saberes populares. A este respecto, la elaboración del par conceptual transmisión-(co)producción respondió a la demarcación de un continuo de operatorias epistémicas que se diferenciaban en cuanto al tipo de saberes convocados y a los posicionamientos subjetivos implicados por parte de los participantes. En este sentido, cabe retomar tres elementos específicos analizados que constituyen emergencias en relación al dispositivo pedagógico escolar: el descentramiento de la operatoria de la transmisión, la resignificación de la transmisión anudada a otras operatorias y las reconfiguraciones epistémicas habilitadas por operatorias distintas a la transmisión.

Siguiendo el análisis desarrollado en capítulos anteriores, la transmisión y, hasta cierto punto, la problematización y deconstrucción del sentido común se asentaban sobre el trabajo con conocimientos académico-disciplinares y el protagonismo de las coordinaciones – y de otros militantes presentes con trayectorias universitarias – como portadoras de este tipo de conocimiento. Incluso, estas operatorias evocaban al dispositivo pedagógico escolar como “forma y contenido disponible” que se traducía asimismo en la ocupación de “roles disponibles”. En este punto, la selección de la transmisión como operatoria tendía a reintroducir la jerarquía del conocimiento académico-disciplinar y la asignación de posiciones diferenciales en función de la posesión-carencia de dicho conocimiento, ubicando a los militantes de base “compañeros de los barrios” como “receptores”. La incorporación de otra gama de operatorias epistémicas se consideró un elemento disruptivo. Asimismo, se evidenció la resignificación de la transmisión en base a su anudamiento a otras operatorias como la recuperación, compartida y valoración de saberes populares asumiéndose que solo cuando la transmisión se empalmaba con las experiencias, preocupaciones y vida cotidiana de los militantes de base, esos conocimientos podían volverse familiares y propios.

Un último elemento reside en los desplazamientos en las posiciones subjetivas ocupadas en torno al saber a partir de la selección y puesta en práctica de este conjunto de operatorias. En la transmisión y la problematización y deconstrucción del sentido común se halló un mayor protagonismo de las coordinaciones al explicar (transmisión) y

mostrar una nueva forma de contar la historia y abordar la realidad (problematización y deconstrucción). De igual modo, asumieron un rol activo en la recuperación, compartida y valoración de saberes populares al alentar la socialización de los saberes portados (recuperación y compartida) y fomentar la valoración de los saberes puestos en juego (valoración). Este protagonismo fue menor en la sistematización de contenidos a cargo de los destinatarios y la co-producción donde las coordinaciones plantearon consignas de trabajo y los militantes de base – con grandes márgenes de libertad y autonomía – decidieron las formas y el contenido en la resolución de las mismas. De allí que estas últimas operatorias implicaran un corrimiento de los lugares “normales” del saber y una apuesta por “pensarse y sentirse” portadores y co-productores desde un poder y saber hablar para enunciar saberes valiosos y desde el poner el cuerpo con una presencia activa en las formaciones. Asimismo, estos desplazamientos habilitaron la potencialidad de que los militantes “compañeros de los barrios” se convirtieran en “maestros” a partir de la decisión de replicar los aprendizajes de la formación a otros compañeros porque “saben que saben” y “saben lo que saben”.

En el marco de las operatorias desplegadas en los dispositivos de formación política en estudio, las contribuciones al diálogo de saberes se centraron principalmente en el pasaje de los militantes de base del “pensarse y sentirse” receptores al “pensarse y sentirse” portadores. Este pasaje fue traccionado de modo definitorio mediante la inclusión de la operatoria de recuperación, compartida y valoración de los saberes populares, visibilizando la complejidad de la trama epistémica latente y la posibilidad de su enunciación. El segundo tránsito posible que apunta al “pensarse y sentirse” co-productores de saberes, involucrado en las operatorias de sistematización y co-producción, se presentó como un horizonte considerando que fueron otras las operatorias visiblemente más desarrolladas. En todo caso, el fomento de operatorias epistémicas distintas a la transmisión – en convivencia con ésta – promueve el tránsito de sujetos meros receptores (y reproductores) de conocimiento a sujetos portadores y, potencialmente, co-productores de saberes.

Avanzando más allá de las elaboraciones de esta Tesis, cabe dejar planteado que la tarea de fomentar procesos de subjetivación epistémica no es otra que la de contribuir a formar a los militantes-destinatarios de los talleres como “intelectuales de base” y también dirigentes de base, acorde a la imbricación entre *lo pedagógico* y *lo político*. En última instancia, el binomio transmisión-(co)producción expresa las tensiones entre la herencia escolar portata por todos los militantes como forma y contenido disponibles y la búsqueda de subjetivaciones políticas y epistémicas que rompan – en parte – esa herencia abriendo a lo político-pedagógico, entre subjetividades políticas y epistémicas identificadas que amplifican y repiten lo mismo a modo de ecos y procesos de subjetivación de sujetos portadores, co-productores y enunciadores de una voz legítima; entre subjetividades que disponen sus cuerpos ausentes en los talleres y procesos de subjetivación que requieren una presencia activa del cuerpo; en fin, entre una formación política como adoctrinamiento del pueblo y una formación política entendida desde el convencer, enseñar y aprender con el pueblo.

A.3. Construcción de subjetividades colectivas en dispositivos de formación en colectivo y formadores de colectivo

La consideración de las coordenadas colectivas se presenta como otro de los rasgos configurantes de los dispositivos pedagógicos en estudio en tanto emergentes. En este sentido, es posible rescatar dos dimensiones anudadas a la condición colectiva de los dispositivos: un sentido pedagógico-epistémico relacionado con una formación en colectivo y un sentido pedagógico-político vinculado a los talleres como formadores de colectivo. En conjunto, estas dimensiones actúan como el contrapunto de las categorías nativas “pupismo” y “yoísmo” que reenvían a un individuo aislado que difícilmente se “sienta parte” de algo más grande, una historia mayor, un colectivo. La construcción de subjetividades colectivas genera, entonces, un extrañamiento respecto a la producción subjetiva individualizante característica del neoliberalismo y, asimismo, las lógicas específicas de construcción de subjetividades políticas adscriptas a la matriz liberal que postula la identificación de tipo ciudadano como modelo de sujeto político y su correlato en la identificación de tipo clientelar que emula la aproximación política individual de la primera.

El primer sentido pedagógico-epistémico remite a las apreciaciones planteadas acerca de la naturaleza colectiva de la formación política o formación en colectivo. La categoría “entre todos” nominaba en el lenguaje nativo el gesto de conformación de un colectivo de formación como contexto y ámbito de desarrollo de las prácticas político-pedagógicas, condición facilitadora y potenciadora y, además, garantía de la corresponsabilidad y el “sentirse parte” de la formación. El “entre todos” se oponía así a un dispositivo pedagógico individual(ista) que, a lo largo del trabajo de campo, fue asociado a tres experiencias pedagógicas. Por un lado, a la “formación en solitario” mencionada por militantes de base “nuevos” de extracción de clase media universitaria y militantes universitarios de apoyo a la coordinación que contaban con herramientas de lectura y estudio propias de sus trayectorias formativas y quizás con las condiciones materiales y temporales para concretarlo. Por otro lado, el dispositivo individual(ista) refería a una formación que, aunque desarrollada en un marco colectivo, reducía la realidad colectiva a una colección de muchos individuos inconexos reunidos artificialmente en un mismo tiempo y espacio. Y, en igual sentido, a una formación en colectivo donde la responsabilidad activa de la formación se adjudicaba a un individuo – el coordinador o maestro – situado por encima y más allá de los destinatarios para los cuales formarse devenía “sentarse y escuchar” en una presencia ausente del cuerpo dispuesta para la recepción de conocimientos de parte de un “sujeto del todo-saber” que ya sabe hablar y pone el cuerpo desde una presencia activa.

Resulta interesante detenerse, entonces, en los dos colectivos que conformaron el colectivo pedagógico de los talleres de formación política dado que allí cobraba significatividad la categoría nativa de formarse “entre todos”. Por un lado, el colectivo de formadores – también en formación – reunía a los coordinadores que debatieron, discutieron, decidieron y planificaron la dinamización de los dispositivos en base a la recuperación de experiencias formativas previas y posteriormente facilitaron y

acompañaron el desarrollo de estas iniciativas estableciendo una referencialidad y orientando pedagógicamente el dispositivo. El colectivo de formadores cumplió también un rol determinante en la creación del colectivo de militantes de base en formación en tanto determinó los criterios de selección de los destinatarios que se sobreimprimían con otros colectivos preexistentes del movimiento (colectivos de trabajo, por ejemplo). Por su parte, el colectivo de militantes en formación – también potencialmente formadores – no constituyó un a priori dado que la grupalidad se fue gestando con el transcurrir de los encuentros a partir de las dinámicas de trabajo y la participación en un conjunto de instancias no planificadas relacionadas con el aspecto convivencial de los dispositivos que resultaron potentes espacios-momentos de socialización y forjamiento de vínculos.

De las relaciones construidas entre ambos colectivos se derivaron roles que advirtieron respecto a una lectura lineal de la noción del “entre todos” siguiendo la categoría de “clientelismo pedagógico”. Empero, desde la perspectiva anclada en lo virtual que en este capítulo de cierre se sostiene, los dispositivos de formación política mostraron cierto corrimiento de la configuración de roles “clásicos” (escolares) al ser éstos definidos en términos menos jerárquicos y de mayor cercanía afectiva en el marco de relaciones más democráticas. Así, el “entre todos” aludía a la conformación de un colectivo de formación donde se aprendía con y junto a otros en relaciones de igualdad, entendiendo a la igualdad no en sentido ingenuo y ciego frente a la heterogeneidad de trayectorias propias de la multisectorialidad sino en cuanto a la igual capacidad de enunciación de saberes valiosos para ser compartidos (no siendo solo competencia de las coordinaciones-sabelotodo) y a la igual capacidad de enunciación de dudas, faltas, autocríticas y miedos (no siendo un acto propio de los destinatarios-carentes).

Un segundo sentido de lo colectivo de corte pedagógico-político se planteó en torno al dispositivo como formador de colectivo. El colectivo pedagógico mediaba en la reafirmación de un colectivo militante – un “nosotros” político – en abierta contribución a las prácticas políticas de los movimientos en los cuales los talleres de formación se emplazaban. Esta afirmación se inscribió en el hecho de que la necesidad de consolidar un colectivo militante se encontró en la génesis de la formación política, tal como fue relatada desde las coordinaciones. La apuesta por un dispositivo pedagógico colectivo se enmarcó y, a su vez, contribuyó a la conformación de los movimientos populares en estudio como sujetos políticos colectivos y a la construcción de subjetividades colectivas entendidas como el acto y el gesto de pensar, enunciar y hacer en clave de nosotros. Esto implica una comprensión, una sensación y un sentir de sí mismo como parte de un colectivo que se vincula con otros y que es parte de los otros, donde el yo es también un nosotros porque no se acaba en los límites del sujeto individual.

De lo anterior se desprende una doble contribución de los dispositivos en torno al “pensarse y sentirse parte” de un colectivo mayor. Por un lado, un ejercicio intensivo de formación en (lo) colectivo que alentó la problematización y deconstrucción de los militantes meros “yoes” en términos de subjetividades colectivas. Por otro lado, un ejercicio de reconciliación y asunción de que ese nosotros era “político” en tanto aquí residía la naturaleza y condición de los movimientos populares que incluían a lo social – a “la necesidad” – pero la inscribían en un proyecto mayor de transformación. De allí

que la formación en (lo) colectivo implicara un doble tránsito: del “pupismo” al “pensarse y sentirse parte” de una subjetividad colectiva y de ésta a la subjetivación política colectiva en tanto se interpelaba un pensar, enunciar y hacer “nuestra política” con y desde otros.

A.4. Construcción de subjetividades “con corazón y cabeza” en dispositivos sensibilizadores

La construcción de subjetividades “con corazón y cabeza” se asienta en un dispositivo pedagógico sensibilizador (y no solo racionalizador) que admite la presencia de elementos emocionales, afectivos y rituales junto a los cognitivos. Lo sensibilizador aporta a los talleres de formación una intensidad, una lógica y un proceso de apropiación de los aprendizajes distintos al solo dispositivo racionalizador. Por lo tanto, la construcción de subjetividades “con corazón y cabeza” remite al quiebre con la centralidad cognitiva de la formación política escolarizada – y del dispositivo pedagógico escolar todo – también presente en las formas canónicas de la concientización en ciertos partidos, organizaciones y movimientos populares convocados en los antecedentes investigativos. Asimismo, no se desconoce la existencia de una matriz de pensamiento moderno-occidental cuyo sello fundante se asentó en la validez trascendental de la racionalidad que banalizó y le adjudicó el mote de “irracional” a los aspectos constituyentes de lo sensibilizador. A lo largo de esta Tesis se sostuvo que las subjetividades políticas y epistémicas se construían también desde lo afectivo – desde la capacidad de afectar y ser afectado en la interacción político-pedagógica con otros – en tanto allí reside una fuerza de activación y reafirmación de los sujetos militantes. En esta línea se deben leer las constantes alusiones al “pensar” y “sentir” como dos términos situados en pie de igualdad que conforman las definiciones operacionales de subjetividad epistémica y política.

Si se retoma y reelabora la distinción trabajada entre el “polo ideológico” y el “polo sensorial” de las místicas extendiéndola al conjunto del dispositivo, un dispositivo racionalizador conectaría todas las estrategias formativas que involucran la mente, el libro, la palabra y la escritura, el argumento, la explicación, la abstracción, la universidad y la escuela; en fin, lo cognitivo como camino válido de acercamiento y conocimiento de los objetos. Por su parte, un dispositivo sensibilizador – vinculado a las denominadas estrategias sensibilizadoras – incorporaría el cuerpo, las emociones, los sentires, los deseos, la experiencia, las vivencias, el testimonio, la mística, las prácticas políticas, la calle y la casa. La categoría nativa “vínculo de corazón a corazón” condensó la descripción de los entrevistados respecto a la EMH como una experiencia del orden de lo espiritual, lo sagrado, lo humano y lo imperceptible. A contramano de algunas concepciones de la formación que convocan el polo sensorial como sustento y soporte del polo ideológico (del contenido), la noción de dispositivo sensibilizador le otorga un peso específico en tanto la forma también es formativa y, adicionalmente, forma en aspectos no conceptuales relacionados con la ética, los afectos y el fuero subjetivo más interno difícilmente asequibles desde un dispositivo racionalizador. En este sentido, lo

sensibilizador no implicaba pensar ni hacer sino “sentir” con el cuerpo la formación, considerando relaciones de afecto y de afectación, sentimientos de identidad y pertenencia y convicciones en el presente y el futuro.

En esta línea, en el análisis de los dispositivos en estudio, se advirtió la convivencia y retroalimentación del componente racionalizador y sensibilizador con distintos ímpetus. No obstante, la convivencia entre ambos no se encontró exenta de tensiones dado que reenviaban a bases y lógicas políticas, pedagógicas y epistémicas disímiles que modificaban los conocimientos y saberes convocados, los contextos y formas de producción de los mismos así como sus sujetos enunciadore. Si “la cabeza” constituía lo ontológico del dispositivo racionalizador, “el corazón” se erigía en dimensión ontológica del dispositivo sensibilizador. Esta alusión al corazón da cuenta del grado de involucramiento subjetivo, la disposición anímica demandada, la imperceptibilidad de los lazos entre participantes en construcción (lazos de corazón a corazón) y la necesidad de “sentir” para saber. De allí la invitación de la EMH a abordar la historia y la formación toda desde “el corazón, los ovarios y los testículos”, en oposición al uso de “la cabeza” separada del resto del cuerpo en una clara alusión a los dispositivos racionalizadores.

La hipótesis estratégica de la revolución socialista – uno de los principios sostenidos por los casos de estudio – puede ser “explicada” desde el cúmulo de autores y conceptos de las teorías marxistas que refuerzan las razones que justifican la identificación y permanencia de los militantes de base en un movimiento al que se ingresó por necesidad. Puede ser “transmitida” a partir del estudio de una historia donde se encuentran antecedentes de un pueblo levantándose contra la opresión que genera, al mismo tiempo, emociones de rabia, impotencia, identificación de clase. Y también desde las vivencias de un sentir las injusticias sociales históricas cotidianas y un “sentirse parte” de un proyecto colectivo que busca combatir esas injusticias. En este sentido, no se trata de renunciar a “la cabeza” para reemplazarla por “el corazón”, invirtiendo la dicotomía entre pensar y sentir a favor de este último. Las estrategias sensibilizadoras relacionadas con la identidad, la pertenencia, los anhelos de futuro, los valores y los proyectos coadyuvan a potenciar las razones.

El dispositivo sensibilizador se anuda, entonces, con las trazas de emergencias anteriormente descriptas. Por un lado, dispositivo situado y dispositivo sensibilizador se encontraban íntimamente imbricados. Las estrategias sensibilizadoras otorgaban un carácter necesariamente situado a la formación en tanto las emociones, los cuerpos, las afecciones y los afectos se emplazaban en ciertos movimientos, sus acciones de lucha, sus símbolos y banderas, los saberes populares de los militantes y, más aún, en los propios cuerpos de todos los implicados. En este sentido, lo sensibilizador aportaba una cierta “textura” de la experiencia a los aprendizajes que se correspondía con la materialidad y lo tangible propio de la situacionalidad. Por otro lado, el dispositivo sensibilizador se vinculaba con el dispositivo colectivo dado que, aunque las estrategias sensibilizadoras produjeran una vivencia personal y subjetiva, necesariamente acontecía en una colectividad no solo porque respondía a dinámicas promovidas desde la coordinación o porque tenía lugar en un dispositivo que involucraba a otros “compañeros” (a diferencia

del dispositivo individual-ista) sino también porque las emociones generadas surgían del proyecto, la memoria histórica y el sentido de historicidad construido en el marco de subjetividades colectivas.

Paradójicamente, el componente sensibilizador no es ajeno al dispositivo pedagógico escolar si se repara en la ritualidad que lo rodea. De hecho, la escuela es considerada como “la gran institución ritual” y allí reside parte de su fortaleza en la afirmación de relaciones sociales y la conservación de creencias, ideas y presunciones. La existencia de ciertas estrategias observadas en los dispositivos de formación política cercanas a los rituales escolares – como la celebración de fechas y la entonación de himnos y canciones – es correlativa a la presencia de ritualidades distintas y hasta opuestas al dispositivo pedagógico escolar en sus contenidos pero, especialmente, en la disposición de los cuerpos parlantes y pensantes. Tal como fuera descripto, en las místicas planificadas se observaron ciertos desplazamientos respecto a los roles establecidos en los momentos “más formales” de la formación donde cobraban protagonismo destinatarios que tomaban tímidamente la palabra en el trabajo en pequeños grupos y directamente no lo hacían en los plenarios, volviéndose instancias más participativas. De allí que sea posible contraponer, en el marco de las estrategias sensibilizadoras, los rituales de la domesticación de los cuerpos a los rituales del empoderamiento de los cuerpos en una búsqueda por gestar una ritualidad más democrática y participativa.

A.5. Construcción de subjetividades pensantes, parlantes y hacedoras en dispositivos integrales

La alusión a un dispositivo integral asume aquí un sentido específico vinculado a la construcción de subjetividades pensantes, parlantes y hacedoras en correspondencia con la definición operacional de subjetividad política. Si el dispositivo sensibilizador apuntaba a la virtualidad de reunificar “corazón y cabeza” en oposición a la disolución y división al interior de cada sujeto entre estos dos planos, un dispositivo integral reanuda las escisiones entre sujetos – y ya no a su interior – en torno a la división entre trabajo manual y trabajo intelectual. Esta separación resulta análoga a otras como la división entre teoría y práctica, pensar y hacer, pensar y sentir. El rastro de integralidad profana virtualmente las concepciones elitistas de *la política* y *la pedagogía* en las cuales dirigir corresponde a “vanguardizar” en términos de ordenar, mandar y “bajar”, reservándoles a las “masas-alumnos” una participación silenciosa limitada a la convalidación y materialización de decisiones tomadas sin su concurso mediante su hacer (poner el cuerpo). Así, se sella la separación entre los que piensan y dirigen y los que hacen, acatan y ejecutan, delegando el curso de las prácticas político-pedagógicas en supuestos representantes-maestros.

A este respecto, la apuesta común a los casos de estudio por gestar dispositivos pedagógicos para militantes de base en sus dos acepciones, pero específicamente para los “compañeros de los barrios”, conforma una primera ruptura con la cristalización de esta división. La formación política es interpretada desde las consideraciones nativas como un reaseguro que garantiza la construcción de subjetividades dispuestas y

preparadas para pensar, hablar y hacer; esto es, protagonizar. En esta clave, se practicaron y reforzaron dos habilidades políticas ligadas a esta apuesta de integralidad al interior de los dispositivos pedagógicos analizados: el “saber hablar” que recuperaba a la oralidad – el nombrar y nombrarse – como pilar interviniente en los procesos de subjetivación política y epistémica y el “poner el cuerpo” en el trabajo pedagógico que convocaba a la materia prima en la que se inscribe el trabajo manual. La presencia de ambas habilidades reposicionaba a los militantes de base “compañeros de los barrios” de cuerpos productores y reproductores de las condiciones materiales de existencia (trabajadores manuales) y su traducción política en militantes que solo “ponen el cuerpo” (una presencia ausente) hacia cuerpos pensantes, parlantes y hacedores de “nuestra política” que vinculaba la dimensión intelectual y corporal desde nuevos lugares: subjetividades que (se)dicen y (se)piensan desde su hacer y que (se)transforman pensando, haciendo y diciendo a partir de atar la dimensión intelectual y corporal.

Por un lado, en la recuperación, compartida y valoración de los saberes populares se hallaba la posibilidad para los militantes de base “compañeros de los barrios” de acceder a su condición de cuerpos pensantes y parlantes. Frente a la citada frase “el saber no ocupa lugar” que tiende a disociar el pensar con el hacer entendiendo al saber – y por extensión al pensar – de modo abstracto (sin situacionalidad), la puesta en valor de los saberes populares provocaba no solo el rescate de los militantes como portadores de saberes dignos de ser socializados sino también la compartida de experiencias y vivencias centradas en lo corporal como contextos donde también se piensa, se crea saber y se aprende en tanto se aprende siendo, se aprende haciendo y se aprende viviendo. Cabe rescatar la centralidad de la oralidad en los tres dispositivos estudiados en varios sentidos: como lenguaje mediador de las dinámicas propuestas desde la coordinación, vehículo espontáneo de recuperación y compartida de saberes populares, vía de acceso a la historia por medio de testigos y protagonistas que narraban sus vivencias en primera persona desde el testimonio; y como terreno de la práctica de la habilidad política de saber hablar.

De lo anterior no se desprende una invalidación de la conquista de la escritura como arma del pueblo, apuesta presente en ejercicios de producción escrita específicamente en el dispositivo del MPLD. Ahora bien, la escritura requiere ser inscripta como parte conformante de una civilización moderna esencialmente letrada que selló la afinidad entre conocimientos académico-disciplinares, sabiduría de los libros, trabajo intelectual y el “buen saber hablar” vehiculizado fundamentalmente por el lenguaje escrito. Esto se tradujo en la especial atención que prestó el dispositivo pedagógico escolar a la escritura y los materiales escritos. Así, la tensión entre lo escrito y lo oral no remite a una mera cuestión de lenguajes de comunicación puestos a disposición del proceso pedagógico dado que allí se condensan formas de construcción pedagógica y política disímiles atendiendo a la multisectorialidad de los movimientos populares. Si la escritura da cuenta de la invención del autor, las consecuentes referencias de autoridad y sus efectos universalizantes, la oralidad apunta a investir la noción del narrador evocada de modo explícito en la figura del testimonio.

Analizado desde la habilidad de poner el cuerpo, se advierte una cierta paradoja respecto a la oralidad como rasgo emergente en tanto ésta deviene elemento disruptivo en relación a la escritura y la cultura letrada; y, en un mismo gesto, la idea de un militante que “obra con la palabra, y con el cuerpo, pero siempre con la palabra” – tal como fuera caracterizado por un análisis nativo en situación de entrevista – parecería referir a una cierta intelectualización de la oralidad en términos de dar razones, argumentar. A este respecto, el condicionamiento de género interviniente en el saber hablar interpretado desde las dificultades observadas en las militantes mujeres “compañeras de los barrios” para “poder hablar” refuerza la mirada atenta respecto al tipo de subjetividad militante parlante postulada como modelo de sujeto político y la consecuente adjudicación de un carácter linealmente democratizador “al obrar con la palabra”.

Si bien presente de modo residual como estrategia deliberada de las coordinaciones en los dispositivos del MPLD y el MDS, se puede sostener que el cuerpo sí se puso en juego en los talleres de formación política en estudio. Más aún, el poner el cuerpo en la formación se identificó como una traza de emergencia en la construcción de subjetividades políticas y epistémicas. Un dispositivo integral requiere no meramente la “intelectualización de los cuerpos” otrora anclados en el trabajo manual – muy importante por cierto – sino también una suerte de “manualización del estudio” en vistas a incorporar el cuerpo, la “calle”, el barrio y las prácticas políticas y productivas. Esta idea de manualización del estudio surgió de los pasajes del registro de observación donde el trabajo pedagógico apeló a la presencia de los cuerpos-militantes en tareas específicas de trabajo manual para el sostenimiento material de los dispositivos (preparación de comidas, limpieza de salones, entre otras). Allí se observó no solo una democratización del trabajo intelectual sino también un sentido inverso de democratización del trabajo manual en tanto todos los militantes – incluidas las coordinaciones y los militantes de base “nuevos” de extracción de clase media universitaria – rotaron en las actividades manuales. Estas dinámicas parecían indicar que, en los dispositivos en análisis, no siempre se enseñaba y se aprendía desde el decir de las voces-militantes sino también desde el hacer, el actuar y el poner los cuerpos en juego.

Del mismo modo que la oralidad se revelaba como un aspecto más democrático que la escritura, el poner el cuerpo en la formación apareció como un elemento democratizador de roles en relación a las dinámicas que solo convocaban la oralidad. El privilegio exclusivo del canal del texto en un dispositivo pedagógico, pero hasta cierto punto también las remisiones al discurso y la palabra, atienden las dimensiones racionales, analíticas e ideológicas. El corrimiento de este privilegio – que no implica su negación – abre a otros lenguajes y a otras habilidades que profundizan el vínculo con lo político-pedagógico desde la motivación, la implicación, el compromiso y el hacer. En pocas palabras, la idea de subjetividades pensantes, parlantes y hacedoras alude a la imbricación entre palabras hechas cuerpo y cuerpos hechos de palabras.

B) Prospectiva de la formación política en movimientos populares

Las consideraciones plasmadas en esta Tesis actúan como una foto que refleja las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares estudiados en el ciclo electoral. La elección de Mauricio Macri presenta un cierto tinte abrupto a la luz de la historia reciente de avance y consolidación de los movimientos populares y de su productividad pedagógica, considerando la historización construida en esta Tesis. La nueva coyuntura abierta desde finales del año 2015 no hace más que abonar a este recaudo de contextualización, atendiendo al dinamismo de la realidad social. El giro “conservador” propio de la nueva etapa erosiona los términos en los que fueron pensados y practicados la estatalidad, la política y la pedagogía en sentido amplio y el vínculo entre Estado y movimientos populares. Paradójicamente, al igual que estos movimientos y el kirchnerismo – en su doble condición de estatalidad y movimiento político –, el PRO también refiere a un emergente y una deriva de la crisis del 2001 asociada a un gesto de refundación de *la política* en una coyuntura de desarticulación y debilitamiento de las fuerzas políticas tradicionales.

Las notas características de los inicios de esta etapa responden al cambio en la recepción gubernamental de la protesta social alineada hacia respuestas represivas, el agudizamiento del contexto económico a partir de una combinación de medidas de ajuste y recesión, la afluencia a los comedores de los movimientos de sujetos que se acercan por necesidad y un cierto “*revival* piquetero” en las coberturas de los medios hegemónicos referidas a la presencia de “sujetos con palos y rostros tapados cortando calles, avenidas y puentes”. Los movimientos piqueteros vanguardia de la resistencia en la crisis del 2001, conforman hoy una retaguardia activa – junto a otros sectores – frente a la instalación del neo-neoliberalismo. En este sentido, se observa una puesta en escena y una resignificación deliberada del pasado piquetero fundacional ante las condiciones contextuales de crisis económica, las renovadas urgencias de las necesidades materiales, y un Estado que vuelve a presentarse como un enemigo directo. Ahora bien, los derroteros y aprendizajes transitados por los movimientos populares no permiten realizar extrapolaciones lineales con su contexto de emergencia en el ciclo resistencialista; no solo porque las condiciones sociales y económicas no revisten una simple analogía sino porque el campo popular no es el mismo. Lejos quedaron los debates en torno a las posibilidades de reeditar el autonomismo zapatista en el AMBA (también este último en debate por el anuncio de su presentación en el proceso electoral presidencial del año 2018), las concepciones del Estado como actor monolítico, las críticas furibundas a la forma-partido y a la izquierda trotskista y las banderas del abstencionismo electoral, incluso en las derivas de la “izquierda independiente”.

En términos personales, al desafío de pensar la contemporaneidad *in vivo* durante la realización del trabajo de campo atento al recorte temporal, se sumó el reto de la escritura de esta Tesis en la incertidumbre – vueltas certidumbres – de las profundas mutaciones contextuales del año 2016. El tránsito de la complejidad de reflexionar acerca de lo contemporáneo a la perplejidad de escribir en lo no-contemporáneo. Nuevamente, se impone la pregunta por la situacionalidad, por la colocación en la historicidad de todos los implicados en esta investigación, por el dinamismo de la realidad social que devenida campo problemático incluye también a la investigadora. ¿Cómo se escribe con

el cuerpo en un contexto distinto al estudiado como espectadora y protagonista de dichas mutaciones? ¿Cómo se escribe atravesada por la disociación entre la mente analizando un contexto y el cuerpo inscripto en otro? ¿Cómo evitar que el conocimiento del “final (parcial) del cuento” impregne de pesimismo la reflexión sobre las apuestas por el factor subjetivo del cambio social? ¿Cómo obviar el sentir que se está investigando “la historia” y ya no el presente más inmediato? ¿Cómo trabajar entre lo que es y lo que ya no es, entre el presente y el pasado? ¿Cómo escribir sobre un nuevo suelo que exige “volver a mirar lo mirado” con nuevos ojos sin borrar lo mirado y pensado un tiempo atrás?

A partir de aquí, se abre con seguridad una nueva etapa para el objeto de estudio de esta Tesis. La formación política aparece en los discursos de los movimientos populares en análisis como tarea con renovada fuerza ante los rumbos tácticos emprendidos durante el ciclo electoral; quizás a la par del imperativo de la unidad del campo popular frente a la desarticulación provocada por el clivaje kirchnerismo-antikirchnerismo y, vale decir también, por diferencias existentes al interior de cada uno de estos posicionamientos. ¿Por qué la centralidad histórica de la formación política en los movimientos populares? ¿Por qué estudiar la formación política? Sin dudas, la respuesta a ambas preguntas conduce a la importancia del factor subjetivo para las organizaciones populares, terreno donde se anuda construcción política popular y educación popular. Esto implica construir subjetividades político-epistémicas individuales y colectivas que se erijan en sujetos del cambio social en cuanto a pensar, enunciar, hacer y protagonizar los proyectos de transformación a los que adscriben.

La presentación de una historia retrospectiva de la formación política en sentido amplio y estricto para el período 1997-2015 permite valorar la apuesta formativa de los movimientos populares estudiados y dimensionar el aumento cuantitativo y cualitativo de dispositivos de formación política en sentido estricto durante el ciclo electoral. Adicionalmente, esta historia pedagógica habilita la escritura de una prospectiva. Si se retoman las claves de bóveda de abordaje de la formación política, una primera reflexión apunta a que el incremento de la conflictividad social en un marco de políticas de ajuste colocará a “la necesidad” nuevamente en el centro de la escena, condicionando los tiempos, formas y sentidos de la formación. No obstante, el diagnóstico acerca de la ausencia de formación durante las décadas del ochenta y el noventa que situaba a la generación militante de finales de los noventa como una “generación sin maestros” no puede extrapolarse, teniendo en cuenta la rica trayectoria formativa desarrollada por los movimientos populares. Asimismo, la tarea de la unidad asumida por los movimientos populares posiblemente se traduzca en una recuperación de los intercambios pedagógicos inter-organizacionales como ámbitos de articulación política y formativa. Una segunda consideración advierte sobre la presencia más masiva en las formaciones de base de tópicos relativos a las reelaboraciones acerca de la nueva táctica electoral y las nuevas formas de acumulación política, a diferencia de su tematización subsidiaria en los tres dispositivos observados.

Finalmente, el advenimiento del neo-neoliberalismo refuerza la importancia de la formación de subjetividades políticas y epistémicas críticas en el nuevo contexto, en función de la producción de consentimiento al nuevo régimen mediada por el sentido común. Si se insiste en el análisis de Gago, el neoliberalismo opera como una racionalidad estructural pero también subjetiva. De allí que las posibilidades de su reinstalación como lógica “desde arriba” corran paralelas a la inquietud por la pervivencia durante los gobiernos populares de un “neoliberalismo desde abajo” como racionalidad social que abarca, inclusive, a los sectores populares que más lo sufren y lo combaten a diario. La lección más profunda del período posneoliberal – leído desde su *impasse* – radica en la centralidad del terreno de las subjetividades donde se juegan disputas claves que parecieran no anularse con las mejoras en el acceso al consumo popular ni la simple enunciación gubernamental del “fin del neoliberalismo”. La tarea de la formación política se presenta, en consecuencia, como un imperativo para los movimientos populares y para todos aquellos partidos, organizaciones, movimientos y sindicatos populares que pretendan combatir las bases no solo objetivas sino también subjetivas del neoliberalismo.

C) Nuevas líneas de indagación

En esta nueva coyuntura planteada en la cual la formación política cobra nuevo ímpetu, se identifican un conjunto de líneas de investigación para futuros trabajos que invitan a profundizar los esfuerzos analíticos en el campo de estudios. Estas líneas pueden dividirse en dos grupos en función de sus énfasis. Por un lado, esta Tesis podría enriquecerse a partir de un rastreo diacrónico y sincrónico de nuevos casos de estudio que dialoguen con los casos aquí abordados y con su recorte temporal y que continúen abonando a la reconstrucción de una historia pedagógica desde abajo: a) abordar de modo más detallado y pormenorizado, mediante el acceso y estudio de fuentes históricas, los dispositivos de formación política en sentido estricto desarrollados en la Argentina en las experiencias del anarquismo, el socialismo, el peronismo histórico y las organizaciones de las décadas del sesenta y setenta que constituyen una herencia pedagógica para los movimientos populares contemporáneos de la cual se retoman elementos y se critican otros; b) realizar un seguimiento de la continuidad de los casos aquí estudiados con vistas a analizar el devenir de los dispositivos conforme al dinamismo de las prácticas políticas y las reconfiguraciones contextuales bajo el supuesto de la organicidad entre dispositivo de formación política y prácticas políticas del movimiento en el que se emplaza.

Una segunda línea de indagación concierne específicamente a las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas. A contramano de la decisión metodológica tomada en esta Tesis que privilegió una perspectiva de análisis de la información empírica de los casos en conjunto, resultaría interesante una mirada de las particularidades de cada dispositivo en relación a las matrices político-ideológicas, el carácter urbano o rural de los movimientos y la gradualidad de los trayectos formativos para militantes de base. Otro aspecto a considerar reside en el análisis de formaciones

políticas enfocadas a otros niveles de formación dado que, seguramente, la trasmutación de los destinatarios genere reconfiguraciones en la producción de subjetividades, siguiendo el supuesto de la multisectorialidad. Asimismo, resulta pertinente profundizar el abordaje de los dispositivos de formación desde una perspectiva de género situada en las trayectorias biográficas de mujeres militantes para analizar los particulares tránsitos políticos y epistémicos subjetivantes de este sector de los movimientos populares. Finalmente, la profundización en los desarrollos sobre la noción de subjetividad política colectiva y, asimismo, sobre la relación entre la afectividad y la construcción de subjetividades políticas desde una trama teórico-empírica se presenta como una tarea pendiente para el campo de estudios.

Este nuevo escenario neo-neoliberal de reconfiguraciones en la estatalidad y de transformaciones en la organización desde abajo reafirma la inquietud por el estudio y las prácticas formativas en sentido amplio y estricto vinculadas a los procesos de subjetivación política y epistémica tanto individuales como colectivos. En el transcurso de estos años dedicados a la indagación teórico-empírica sobre la formación política, se reiteraban apreciaciones de amigos y conocidos fuera de los mundos de la academia y los movimientos populares que rápidamente traducían este objeto de estudio a su lenguaje en términos de “adoctrinamiento” – con un énfasis negativo en la significación de esta palabra – coincidente con ciertas coberturas mediáticas sobre espacios de formación política de organizaciones ligadas al oficialismo de turno tildadas con idéntico epíteto. Desde estas lecturas, aparecía como una estudiosa – y ¿quizás legitimadora? – del adoctrinamiento de los sectores populares. Haciendo eco de las palabras de Greco, “«formar» una subjetividad puede parecer un contrasentido, un oficio imposible o posible a costa de la subjetividad misma. Sin embargo, formar es ofrecer una forma y un lugar inaugurando el espacio subjetivo donde el sujeto será, aconteciendo desde sí. Este trabajo reside, justamente, en esa tensión inaugurada entre la posibilidad de formar a otro y su continua imposibilidad” (2012: 90). En última instancia, si la formación supone dirigir en un sentido la voluntad y producir subjetividades y saberes, formación y gobierno se encuentran imbricados; siendo los dispositivos de formación política de militantes de base un ámbito – entre otros – en el cual se dirime el poder de autogobernarse o el poder de ser un “buen” gobernado.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Revista Sociológica*, 73, 249-264. (Traducción de Roberto J. Fuentes Rionda de la edición en francés: Agamben, G. (2007) "Qu'est-ce qu'un dispositif?". París: Éditions Payot & Rivages).
- AGUILÓ, V. y CASTRO GARCÍA, C. (2012). La educación en movimiento: las representaciones sociales sobre la educación en el marco de las experiencias escolares de los movimientos sociales. Ponencia presentada en las III Jornadas de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo.
- AGUILÓ, V. y WAHREN, J. (2013). Educación popular y movimientos sociales: los Bachilleratos Populares como campos de experimentación social. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- ALFIERI, E., NARDULLI, J. P. y ZACCARDI, R. (2008). Militancia y educación popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los sesenta. En ELISALDE, R. y AMPUDIA, M. (comp.) *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- ALVARADO, S. (2012). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de los jóvenes vinculados a siete movimientos sociales en Colombia: Jóvenes performando lo político. En AA.VV *Juventudes en América Latina: Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- ALVARADO, S., BOTERO, P. y OSPINA, H. (2012). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia: tendencias y categorías emergentes. En ALVARADO, S., BORELLI, S. y VOMMARO, P. (eds.) *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*. Rosario: Homo Sapiens-CLACSO.
- ALVARADO, S., OSPINA, H., BOTERO, P. y MUÑOZ, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43.
- AMPUDIA, M. y ELISALDE, R. (2015). Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías*, 7, 154-177.
- ANGULO RASCO, J. (1990). Objetividad y Valoración en la investigación educativa hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, 10, 91-129.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- ARDITI, B. (1995). Rastreado lo político. *Revista de Estudios Políticos*, 87, 333-351.
- ARDITI, B. (2009). El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal?. *Ciencias Sociales Unisinos*, 45 (3), 232-246.
- ARROYO, M. (2003). Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 28-49.
- ARROYO, M. (2012). Os movimentos sociais reeducam a educação. En SOARES DE ALVARENGA, M., EMERSON NASCIMENTO, R., NOBRE, D. y RAPOSO ALENTEJANO, P. (orgs.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores. Outras questões, outros diálogos*. Río de Janeiro: EdUERJ.
- AUYERO, J. (2002). *La protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina Democrática*. Buenos Aires: Libros del Rojas-UBA.

- AUYERO, J., LAPEGNA, P. y PAGE POMA, F. (2009). Patronage Politics and Contentious Collective Action: A Recursive Relationship. *Latin American Politics and Society*, 51 (3), 1-31.
- BALIBAR, E. (1988). Propositions on Citizenship. *Ethics*, 98 (4), 723-730.
- BARALDO, N. (2008). Movimientos sociales y Educación: ¿qué categorías?. Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- BARALDO, N. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes. *EccoS*, 1, 77-93.
- BARALDO, N. (2010). Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes. *Cuadernos de educación*, 8, 165-176.
- BARALDO, N., CHINIGIOLI, E., MOLINA, M. y SCODELLER, G. (2010). La Escuela Sindical Bancaria: una experiencia de educación secundaria de adultos. Mendoza 1973/1976. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba.
- BÁRCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- BARGAS, N. (2014). Bachilleratos populares en y desde Movimientos Sociales. Análisis de la experiencia político-pedagógica de los bachilleratos populares: El Galpón de Moreno y Carlos Fuentealba de Luján. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Federal de la Integración Latinoamericana.
- BARRANCOS, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- BASUALDO, E. (2001). *Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina. Notas sobre el transformismo argentino durante la valorización financiera*. Buenos Aires: UNQUI-FLACSO-IDEP.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, M. L. (1995) *Sociedad y política. Temas de sociología política*. Madrid: Alianza.
- BERTAUX, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-21.
- BIESTA, G. (2011a). Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos?. En SIMONS, M., MASSCHELEIN, J. y LARROSA, J. (eds.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BIESTA, G. (2011b). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- BIESTA, G. (2013). Time Out: Can Education Do and Be Done Without Time?. En SZKUDLAREK, T. (ed.). *Education and the Political. New Theoretical Articulations*. Rotterdam: Sense Publishers.
- BLAUSTEIN, A. (2012). Acá se lee. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo.
- BLAUSTEIN, A. (2013). Apropiarse de lo escrito: prácticas de lectura en la clase de Literatura de un Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- BLAUSTEIN, A. y RUBINZTAIN, P. (2015). Saberes involucrados en la tarea docente en EDJA: apuntes a partir de una experiencia de formación de educadores en el Bachillerato Popular Simón Rodríguez. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- BOTERO, P., VEGA, M. y OROZCO, M. (2012). Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de

formación política en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 897-911.

- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. y PASSERON, J. ([1973] 2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BRAIDOTTI, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- BRIONES, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- BRUNO, D. (2016). Redefiniciones político, ideológicas e identitarias de las organizaciones populares autónomas. Estudio retrospectivo del discurso del área nacional de formación del FPDS entre 2001 y 2011. Tesis de Doctorado: Universidad de Buenos Aires (inédita).
- BRUNO, D., DODARO, C., FERNÁNDEZ GALEANO, S., LUPI, C., MISTRORIGO, V., OREJA, M., PALUMBO, M. y VALERIANO, C. (2014). *Movimientos populares urbanos y acción cultural. Estudio comparativo de experiencias en el AMBA*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- BRUNO, D., MISTRORIGO, V. y PALUMBO, M. (2013a). Abordajes académicos sobre la dimensión político pedagógica de los movimientos populares en argentina. Ponencia presentada en las XVII Jornadas de Investigadores en Comunicación, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- BRUNO, D., MISTRORIGO, V. y PALUMBO, M. (2013b). La dimensión político pedagógica de los movimientos populares urbanos: un estado de la cuestión. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Nuevos Horizontes, Universidad Nacional de Cuyo.
- BRUNO, D. y PALUMBO, M. (2014). Los dispositivos pedagógicos de Formación Política en movimientos populares urbanos de matriz autonomista: una aproximación comparativa. Ponencia presentada en las II Jornadas de Estudio de América Latina y el Caribe, Universidad de Buenos Aires.
- BRUNO, D. y PALUMBO, M. (eds.) (2016). *Pedagogía, política y acción colectiva. El caso de la Confederación de Trabajadorxs de la Economía Popular (CTEP)*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S., CABRERA, M. E. y BARGAS, N. (2015). Escuelas populares. Propuesta de su pedagogía. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- BURGOS, A. (2010). Luchas populares rurales contra la exclusión social y cultural: las experiencias educativas del MOCASE/VC. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba.
- BURGOS, A. (2014). Política y educación: experiencias educativas alternativas en movimientos sociales. *Questión*, 1 (43), 75-86.
- CALDART, R. S. (2000a). MST 15 anos. Lições de Pedagogia da História. *Revista Proposta*, 83, 56-65.
- CALDART, R. S. (2000b). O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. En GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- CALDART, R. S. (2003a). Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (1), 50-59.
- CALDART, R. S. (2003b). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 60-81.
- CALDART, R. S. ([2004] 2008). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, San Pablo: Expressão Popular.

- CALDART, R. S. (2007). Sobre Educación do campo. III Seminario del Programa Nacional de Educação na Reforma Agraria (PRONERA) realizado en Luziânia del 02 al 05 de 2007.
- CALDART, R.S., PEREIRA, I., ALENTEJANO, P. y FRIGOTTO, G. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-Expressão Popular.
- CALDERÓN, F. (comp.) (1986). *Los movimientos sociales ante la crisis*. México: UNU-CLACSO-ISSUNAM.
- CALDERÓN, F. y DOS SANTOS, M. (1987). *Los conflictos por la constitución de un nuevo orden*. Buenos Aires: CLACSO.
- CALDERÓN, F. y JELIN, E. (1987). *Clases y movimientos sociales en América Latina: perspectivas y realidades*. Buenos Aires: CEDES.
- CAMACHO, D. y MENJIVAR, R. (1989). *Los movimientos populares en América Latina*. México: Siglo XXI-UNU.
- CANCIANI, M. y WANSCHERBAUM, C (2008). Saberes, sujetos y luchas sociales en la historia argentina reciente. Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- CARNELLI, L. y FURFARO, J. (2015). Entre la Autonomía y el reconocimiento: las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en el caso de la Ciudad de Buenos Aires. (2008-2014). Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1990). Psicoanálisis y política. En *El mundo fragmentado*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- CASTORIADIS, C. (1997). Democracy as procedure and democracy as regime. *Constellations*, 4, 1-18.
- CASTRO GÓMEZ, S. (1993). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- CASTRO GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tábula Rasa*, 6, 153-172.
- CATINO, M. (2013). Sobre la compleja relación entre generaciones. *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, 75, 117-122.
- CECEÑA, E. (2008). "De saberes y emancipaciones". En CECEÑA, A. (coord.) *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires: CLACSO.
- CEIP (2008). La Construcción de Saberes desde la experiencia de los Bachilleratos Populares. Documento elaborado por el Área de Formación en el marco de talleres de formación.
- CERLETTI, A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Revista Educ. Soc.*, 24 (82), 299-308.
- CERLETTI, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- CHATTERJEE, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COLECTIVO SITUACIONES (2004). Algo más sobre la Militancia de Investigación. Notas al pie sobre procedimientos e (in)decisiones. En AA.VV *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- CORTÉS, M. (2011). Movimientos sociales y Estado en el «kirchnerismo». Tradición, autonomía y conflicto. En VILLANUEVA, E., MASSETTI, A. y GÓMEZ, M. (comps.) *Mobilizaciones, Protestas e Identidades Políticas en la Argentina del Bicentenario*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- CORTINA, A. (coord.) (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva-Fundación Argentina.
- CROSS, C. (2005). Trabajo, ciudadanía y educación en la Argentina contemporánea: impactos y resistencias de los líderes y referentes de las organizaciones de trabajadores desocupados frente al circuito de reproducción de la desigualdad. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Universidad de Buenos Aires.
- CROSS, C. (2014). Organizarse, trabajar y luchar: políticas sociales focalizadas y la construcción de capacidades colectivas en una organización territorial de Buenos Aires. *Memorias*, 12 (21), 55-72.
- DAÑOBEITIA CEBALLOS, O. et. al. (2016). *Experiencias de formación política en los movimientos sociales*. País Vasco: Instituto Hegoa-PDTG-Joxemizumalabe.
- DE ALMEIDA, R. (2014). Movimentos sociais e saberes produzidos nas ações coletivas: MST Tocantins. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Federal de la Integración Latinoamericana.
- DE MINGO, A. C. (2014). El abordaje de la educación popular en instancias de participación colectiva: una lectura desde los denominados “nuevos movimientos sociales”. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Federal de la Integración Latinoamericana.
- DI MARCO, G., PALOMINO, H., ALTAMIRANO, R., MÉNDEZ, S., LIBCHABER DE PALOMINO, M. (2003). *Movimientos sociales en la Argentina. Asambleas: la politización de la sociedad civil*. Buenos Aires: Universidad de San Martín.
- DI MATTEO, J. (2014) Formación política en el movimiento campesino: saberes pedagógicos dispersos en el saber político. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Federal de la Integración Latinoamericana.
- DI MATTEO, J., DE MINGO, A. C. y VILA, D. (2012). La recuperación del saber y la cultura: algunos debates en educación popular a partir de la experiencia del MOCASE-VC. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo.
- DI MATTEO, J., MICHI, N. y VILA, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 2 (3), 83-96.
- DÍAZ, C.J. (2010). Hacia una pedagogía en clave descolonial. *Tábula Rasa*, 13, 217-233.
- DINIZ PEREIRA, J. E. (2003). Derrumbando as cercas do conhecimento: a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). *Currículo sem Fronteiras*, 1, 5-10.
- DORADO, A., ECHEGARAY, R. y RUIZ, C. (2010). La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba.
- DUSSEL, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva Americana.
- DUSSEL, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. En LANDER, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- ELISALDE, R. (2008). Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y

- organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En ELISALDE, R. y AMPUDIA, M. (comps.) (2008) *Movimientos sociales y educación. Teoría e Historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- ELISALDE, R. y AMPUDIA, M. (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e Historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
 - ESCOBAR, A., ÁLVAREZ, S. y DAGNINO, E. (2001). *Política cultural y cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. México: Taurus.
 - ESPINOSA, C. (2013). Malentendidos productivos: «clivaje de género» y feminismo en una organización de trabajadores desocupados de Argentina. *La Ventana*, 37, 289-323.
 - EZE, E. (2001). El color de la razón: la idea de «raza» en la antropología de Kant. En MIGNOLO, W. (ed.) *Capitalismo y geopolíticas del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Del Signo-Duke University.
 - FACIONI, C. y SAID, S. (2012). Horizontes de transformación de los bachilleratos populares: la tensión entre la forma y el contenido en la práctica pedagógica. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en educación, Universidad de Buenos Aires.
 - FAJARDO, F., LONGA, F. y STRATTA, F. (2012). Investigación y movimientos sociales. Problemas y perspectivas. *Debates Insurgentes*, 1, 99-113.
 - FALS BORDA, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.
 - FATTORE, N. y CALDO, P. (2011). Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Universidad Nacional de La Plata.
 - FELDFEBER, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. *Espacios*, 22.
 - FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. (2011) En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 15, 55-79.
 - FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. (2013). Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
 - FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. (2014). Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial. *Entramados. Educación y Sociedad*, 1(1), 33-41.
 - FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I. y CARENZO, S. (2012). Ellos son los compañeros del CONICET: el vínculo con organizaciones sociales como desafío etnográfico. *PUBLICAR*, 12, 9-33.
 - FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
 - FERRARA, F. (2003). *Más allá del corte de rutas*. Buenos Aires: La rosa blindada.
 - FJELD, A. (2014). Anti-Machiavellian Rancière: Aesthetic Cartography, Sites of Incommensurability and Processes of Experimentation. *Rev.estud.soc*, 55, 151-162.
 - FJELD, A., QUINTANA, L. y TASSIN, E. (2016). Introducción. En *Movimientos sociales y subjetivaciones políticas*. Bogotá: UNIANDES.
 - FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- FLORES, T. (2002). *De la culpa a la autogestión. Un recorrido del Movimiento de Trabajadores Desocupados de La Matanza*. Buenos Aires: MTD Editora.
- FLÓREZ FLÓREZ, J. (2007). Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. En CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, R. (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- FORNI, F., GALLART, M. A. y VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1993). *Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- FORNI, P. (2010). "Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social". *Miríada*, 3 (5), 1-26.
- FORNILLO, B., GARCÍA, A. y VÁZQUEZ, M. (2008). Las organizaciones de desocupados autónomas en la Argentina reciente. Redefiniciones político-ideológicas e identitarias en el Frente Popular Darío Santillán (2003-2007). En PÉREZ, G., SHUSTER, F. y PEREYRA, S. (comps.) *La huella piquetera. Avatares de las organizaciones de desocupados después de 2001*. La Plata: Al margen.
- FOUCAULT, M. ([1976] 2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- FOUCAULT, M. ([1981] 2000). Poderes y estrategias. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- FREIRE, P. ([1965] 2007). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. ([1970] 2006). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. ([1993] 2002). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. ([1996] 2011). *Política y Educación*. México D.F: Siglo XXI.
- FREYTES FREY, A. y CROSS, C. (2005). Políticas sociales y tradiciones ideológicas en la constitución de los movimientos de trabajadores desocupados. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Universidad de Buenos Aires.
- FREYTES FREY, A. y CROSS, C. (2007). Movimientos piqueteros: alcances de su construcción política. *Política y Cultura*, 27, 121-141.
- GAGO, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- GARCÍA DELGADO, D. y SILVA, J. (1989). El movimiento vecinal y la democracia: participación y control en el Gran Buenos Aires. En JELIN, E. (comp.) *Los nuevos movimientos sociales*. Buenos Aires: CEAL.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (1983). *Gramsci: Educación y Cultura*. Caracas: Cuadernos de Educación.
- GARCÍA LINERA, A. (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- GARCÍA LINERA, A. (comp.), CHAVEZ LEÓN, M. y COSTAS MONJE, P. (2010). *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia. Estructuras de movilización, repertorios culturales y acción política*. La Paz: Plural-AGRUCO-NCCR.
- GARCÍA, A., PÉREZ, G. y VÁZQUEZ, M. (2007). «Poner el cuerpo». Sobre los significados de la Masacre del Puente Pueyrredón. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, 67, 36-38.

- GARCÍA, J. (2013). Enfoque etnográfico y “bachilleratos populares”: negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- GARCÍA, V. (2015). Educación popular y prácticas del lenguaje. Reflexiones a partir de la experiencia de un bachillerato popular de jóvenes y adultos. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- GEMSEP (2014). La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión Kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FINES 2. *Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencia y educación*, 2 (4), 60-68.
- GEMSEP (2015). 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina. Cuadernillo de Debate N. 1. Buenos Aires: GEMSEP.
- GIARRACA, N. (comp.) (2001). *La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*. Buenos Aires: Alianza.
- GLUZ, N. (2007). Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas. Ponencia presentada en el Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, Brasil.
- GLUZ, N. (2013a). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- GLUZ, N. (2013b). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- GLUZ, N., BURGOS, A. y KAROLINSKI, M. (2008a). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía. Ponencia presentada en V Jornadas de Sociología, Universidad de La Plata.
- GLUZ, N., BURGOS, A. y KAROLINSKI, M. (2008b). Movimientos sociales, educación popular y escolarización oficial: la autonomía en cuestión. Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- GOHN, M. G. ([1992] 2009). *Movimentos Sociais e educação*. San Pablo: Cortez.
- GOHN, M. G. (2006). *Teorías dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. San Pablo: Ediciones Loyola.
- GÓMEZ, M. (2007). Origen y desarrollo de los patrones de acción y organización colectiva desafiante de los movimientos de desocupados en la Argentina. En VILLANUEVA, E. y MASSETTI, A. (comp.) *Movimientos Sociales y acción colectiva en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Prometeo.
- GÓMEZ, M. (2011). Acerca del protagonismo político y la participación estatal de los movimientos sociales populares: falacias, alucinaciones y cegueras del paradigma normal de análisis. En VILLANUEVA, E., MASSETTI, A. y GÓMEZ, M. (comps.) *Mobilizaciones, Protestas e Identidades Políticas en la Argentina del Bicentenario*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- GÓMEZ, M. (2014a). *El regreso de las clases. Clase, acción colectiva y movimientos sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- GÓMEZ, M. (2014b). Radiografía de los movilizados contra el kirchnerismo. Resultados de una encuesta a la concurrencia del 8N. *Sudamérica*, 3, 75-100.
- GONZÁLEZ BOMBAL, M. I. y PALERMO, V. (1987). La política local. En JELIN, E. (comp.) *Movimientos sociales y*

democracia emergente. Buenos Aires: CEAL.

- GONZÁLEZ VELASCO, L. (comp.) (2007). *Es barrios con s porque no andamos solos por ahí. Testimonios y reflexiones del área de Educación Popular del Movimiento Barrios de Pie*. Buenos Aires: Editorial Barrios de Pie.
- GONZÁLEZ, D. y MÍGUEZ, M.E. (2014). Movimientos sociales y derecho a la educación en el Plan Fines 2. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Federal de Integración Latinoamericana.
- GRAMSCI, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- GRAMSCI, A. (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GRECO, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- GRECO, B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- GRECO, B. (2013). Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de investigaciones*, 20 (1), 167-171.
- GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- GUBER, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- GUELMAN, A. (2011). Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas. En HILLERT, F., GRAZIANO, N. y AMEIJERAS, M.J. (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- GUELMAN, A. (2013). Pedagogía de la liberación en la escuela de agroecología del MOCASE-VC. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- GUELMAN, A. (2015). Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012). Tesis de Doctorado: Universidad de Buenos Aires (inédita).
- GUELMAN, A. y PALUMBO, M. (2014). Dinámicas de construcción de saberes en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales. Ponencia presentada en el II Congreso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscolonial, Buenos Aires.
- GUELMAN, A. y PALUMBO, M. (2015). Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (2), 47-64.
- GUERRERO, A., MARCH, V. y RABINOVICH, D. (2015). Significados y prácticas político-pedagógicas: Repensando los sentidos en torno a una experiencia de educación popular en Vicente López. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- HABER, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23 (1), 9-49.
- HALL, S. (1984). Notas sobre la deconstrucción de lo popular. En SAMUEL, R. (ed.) *Historia popular y teoría*

socialista. Barcelona: Crítica.

- HILLERT, F. (1994). Neoconservadurismo y desarrollismo en educación. *Revista Argentina de Educación*, 21, 41-61.
- HILLERT, F. (2011). Gramsci para educadores. En HILLERT, F., OUVIÑA, H., RIGAL, L. y SUÁREZ, D. (aut.) *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- HORMAECHE, L. (2013). El plan FINES en La Pampa. Un análisis de las representaciones y prácticas docentes. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- INGLEHART, R. (1977). *The silent revolution: changing values and political styles among western publics*. Princeton: Princeton University Press.
- INGLEHART, R. (1979). Political action: the impact of values, cognitive level and social background. En BARNES, S. y KAASE, M. (eds.) *Political Action*. Beverly Hills: Sage.
- ITATÍ PALERMO, A. (2012). La articulación género, generaciones y prácticas políticas en el Campamento Latinoamericano de Jóvenes. En ALVARADO, S., BORELLI, S. y VOMMARO, P. (eds.) *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*. Buenos Aires: CLACSO.
- JARA HOLLIDAY, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La Piragua*, 23, 7-16.
- JARA HOLLIDAY, O. (2008). Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos. *Diálogo de Saberes*, 1 (2), 70-89.
- JELIN, E. (1987). Movimientos sociales y consolidación democrática en la Argentina actual. En *Movimientos sociales y democracia emergente/1*. Buenos Aires: CEAL.
- JUARROS, M. F. y GUELMAN, A. (2010). Problemas, dilemas y alternativas de las universidades públicas latinoamericanas. *Espacios de crítica y producción*, 44, 10-17.
- KANT, I. ([1784] 2004). ¿Qué es la Ilustración?. Madrid: Alianza.
- KAROLINSKI, M. (2016). Políticas educativas y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013). Tesis de Maestría: Universidad de Buenos Aires (inédita).
- KLAPPROTH, D., GIACOPONELLO, M. y PAEZ, D. (2013). La praxis política en contextos de educación popular. Un estudio de caso: el Bachillerato Popular Casa Abierta. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- KOHAN, N. (2008). Las introducciones al marxismo y las alternativas pedagógicas. En *Aproximaciones al marxismo: Una introducción posible*. Colombia: Ocean Sur.
- KOHAN, N. (2011). Historia e historias de la formación. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Escuela de Cuadros, Caracas. [en línea: <http://www.albatv.org/Ponencia-del-intelectual-argentino.html>] [consulta: 20 de septiembre de 2013].
- KORNBLIT, A. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- KOROL, C. (2007). La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *OSAL*, 22, 227-240.
- KOROL, C. (2008). La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia. En CECENIA, A. (coord.) *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires: CLACSO.
- KOROL, C. (2014). Quienes construyen y crean conocimiento son las comunidades como intelectuales colectivos.

En AA.VV. *La producción colectiva de conocimiento desde las organizaciones populares*. Buenos Aires: Instituto de Formación e Investigación Popular Orlando Fals Borda.

- KOROL, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías*, 7, 132-153.
- KOROL, C. (2016). Cuento con duende. En AA.VV. *Experiencias de formación política en los movimientos sociales*. País Vasco: Instituto Hegoa-PDTG-Joxemizumalabe.
- KRIGER, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- LACLAU, E. ([1990] 2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. ([1985] 2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAGE, A. (2013). *Educação e Movimentos Sociais. Caminhos para uma pedagogia de luta*. UFPE: Recife.
- LANDER, E. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- LANGER, E. (2009). Prácticas de resistencia de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- LANGER, E. (2011). Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente. Tesis de maestría: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (inédita).
- LARAÑA, E. (1999). *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza.
- LECHNER, N. (1996). Los nuevos perfiles de la política. *Nueva Sociedad*, 130, 32-43.
- LEFORT, C. (2004). La cuestión de la democracia. En *La incertidumbre democrática*. Madrid: Anthropos.
- LEYVA, G. (2012). La Hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y teoría social hoy. En DE LA GARZA TOLEDO, E. y LEYVA, G. (eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica-UAM.
- LLOMOVATTE, S., JUARROS, F., NAIDORF, J y GUELMAN, A. (2006). *La vinculación Universidad-Empresa: miradas críticas desde la Universidad Pública*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila.
- LLOMOVATTE, S., GUELMAN, A., PEREYRA, K. y CAPPELLACCI, I. (2009). *Pedagogía, Trabajo y Movimientos Sociales. Una experiencia de formación en la UBA*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- LLOMOVATTE, S., JUARROS, F. y KANTAROVICH, G. (2013). *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- LODOLA, G. (2005). Protesta popular y redes clientelares en la Argentina: el reparto federal del Plan Trabajar (1996-2001). *Desarrollo económico*, 176, 215-236.
- LONGA, F. (2012). Identidades colectivas y nuevas demandas sociales: las generaciones políticas y la cuestión de género en el Frente Popular Darío Santillán. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata.

- LONGA, F. (2013). El escenario y sus actores: Ciclos políticos institucionales y ejes de acumulación en el Frente Popular Darío Santillán (2004-2013). Ponencia presentada en las VII Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- LONGA, F. y OSTROWER, L. (2012). Docentes y estudiantes en los contornos de la participación. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo.
- LÓPEZ, L. (2012). Estudiar, producir, resistir: la experiencia de la escuela de agroecología del MOCASE-VC. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo.
- LUGONES, M. (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial. En MIGNOLO, W. (comp.) *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- MAAÑÓN, M. I. (2014). Notas desde la “escuela de la organización” para volver a pensar el derecho a la educación. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Federal de la Integración Latinoamericana.
- MANÇANO FERNANDES, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Nera*, 8 (6), 24-34.
- MANIN, B. (1995). Los principios del gobierno representativo. *Sociedad*, 6, 13-38.
- MANZANO, V. (2004). Movimiento social y protesta social desde una perspectiva antropológica. Ficha de cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [en línea: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/antropo/catedras/sistemica1a/sitio/catedras/neufeld/Movimientosocialyp> [consulta: 11 de marzo de 2014].
- MARCHART, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MARCON, T. (2012). Os movimentos sociais populares como educadores: contribuições teóricas e políticas. *Educação*, 37 (3), 495-508.
- MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- MARTÍNEZ CARAZO, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2013). The Politics of the University: Movements of (de) Identification and the Invention of Public Pedagogic Forms. En SZKUDLAREK, T. (ed.). *Education and the Political. New Theoretical Articulations*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MASSETTI, A. (2004). *Piqueteros. Protesta social e identidad colectiva*. Buenos Aires: De las Ciencias/FLACSO.
- MASSETTI, A. (2009). *La década piquetera (1995-2005). Acción colectiva y protesta social de los movimientos territoriales urbanos*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- MASSETTI, A. (2011). La protesta social en la Argentina del bicentenario. En VILLANUEVA, E., MASSETTI, A. y GÓMEZ, M. (comps.) *Movilizaciones, Protestas e Identidades Políticas en la Argentina del Bicentenario*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- MAURO, S. (2008). Democracia, representación y política. Racionalidad dialógica e hybris popular. *A Parte Rei*, 56, 1-11.
- MAXWELL, J. (1996). Un modelo para el diseño de investigación cualitativo. En *Qualitative research design. An*

interactive approach. California: Sage Publicatios.

- MAZZA, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- MCADAM, D. (1982). *Political Process and the development of black insurgency 1930-1970*. Chicago: University of Chicago Press.
- MCADAM, D. (1994). Cultura y movimientos sociales. En LARAÑA, E. y GUSFIELD, J. (eds.) *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- MCADAM, D., MCCARTHY, J. y ZALD, M. (1999). (eds.) *Perspectivas comparadas: oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Istmo.
- MCCARTHY, J. y ZALD, M. (1973). The Trend of Social Movements in America: Professionalization and Resource Mobilization. En *Social Movements in an Organizational Society: collected essays*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- MCCARTHY, J. y ZALD, M. (1977). Resource Mobilization and social Movements: A Partial Theory. *American Journal of Sociology*, 6, 1212-1241.
- MEJÍA JIMÉNEZ, M.R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá: Desde abajo.
- MELUCCI, A. (1994). Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona Abierta*, 69, 153-180.
- MELUCCI, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México.
- MERKLEN, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- MICHÍ, N. (1997). De la palabra del Conductor a la Doctrina Peronista. El adoctrinamiento en las Unidades Básicas (1951-1954). En CUCUZZA, H. (1997) *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo, 1943-1955*. Buenos Aires: Libros del Riel.
- MICHÍ, N. (2010a). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- MICHÍ, N. (2010b). Lo que enamora, lo que contagia, lo que entusiasma. Un análisis sobre la producción y reproducción cultural en el MOCASE VC. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba.
- MICHÍ, N., DI MATTEO, A. J. y VILA, D. (2012). Movimientos sociales y procesos formativos. *Polifonías*. 1, 22-41.
- MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales, diseños globales*. Madrid: Akal.
- MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- MÍGUEZ, M. E. (2014). Plan de Finalización de Estudios Secundarios “Fines 2”: sentidos en torno a la inclusión y la escolarización. Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación, Universidad de Buenos Aires.
- MISOCZKY, M. y MORAES, J. (2011). *Práticas organizacionais em escolas de movimentos sociais*. Porto Alegre: Dacasa.
- MNCI (2010). Síntesis de la concepción e instancias de formación política del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) de Argentina. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba.

- MODONESSI, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo y autonomía. Marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLASCO-UBA-Prometeo.
- MORÁN, M. L. (2003) Aprendizajes y espacios de la ciudadanía para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas. *Íconos*, 15, 31-43.
- MORGENSTERN DE FINKEL, S. (1990). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha. *Revista Argentina de Educación*, 14, 49-57.
- MPLD (2013). Poder popular, prefiguración y militancia integral en los territorios urbanos. *Contrapunto. Territorios urbanos en disputa*, 3, 153-168.
- MST (2009). *Método de trabajo y organización popular*. Buenos Aires: El Colectivo.
- MÚNERARUIZ, L. (1993). De los movimientos sociales al movimiento popular. *Historia crítica*, 7, 55-80.
- NATALUCCI, A. (2010). ¿Nueva gramática política? Reconsideraciones sobre la experiencia piquetera en la argentina reciente. *Astrolabio*, 5, 94-118.
- NATALUCCI, A. (2011). Entre la movilización y la institucionalización. Los dilemas de los movimientos sociales (Argentina, 2001-2010). *Polis*, 28, 1- 17.
- NOSETTO, L. (2013). La afirmación de lo político. Carl Schmitt, Leo Strauss y la cuestión del fundamento. *Papeles de Trabajo*, 12, 165-190.
- OFFE, C. (1985). New social Movements: Challenging the Boundaries of Institutional Politics. *Social Research*. 1, 817-868.
- OFFE, C. (1989). *Las contradicciones del Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza.
- OLIVERO, L. y TILLET, A. (2015). Entre el/la educador/a popular y el/la «investigador/a militante». La apuesta del «Centro de Investigación Soldati» en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- OLSON, M. (1965). *La lógica de la acción colectiva*. México: Limusa.
- OUVIÑA, H. (2011). La política prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura. En HILLERT, F., OUVIÑA, H., RIGAL, L. y SUÁREZ, D. (aut.) *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- OUVIÑA, H. (2015a). Los movimientos populares como intelectuales colectivos. Apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en Nuestra América. *Contrapunto*, 6, 79-102.
- OUVIÑA, H. (2015b). Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad. *Polifonías*, 7, 69-100.
- OUVIÑA, H. (2015c). Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos. En SUÁREZ, D., HILLERT, F., OUVIÑA, H. y RIGAL, L. (aut.) *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias educativas de Educación Popular*. Buenos Aires: Noveduc.
- PACHECO, M. (2010). *De Cutral-Có a Puente Pueyrredón. Una genealogía de los Movimientos de Trabajadores Desocupados*. Buenos Aires: El Colectivo.
- PACHECO, M. y HERNÁNDEZ, D. (2009). El porvenir de una utopía. El Bachillerato Popular Roca Negra/Frente Popular Darío Santillán: un estudio de caso. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- PALERMO, V. (1988). Movimiento vecinal y organización del espacio urbano en Neuquén. En HERZER, H. y PÍREZ, P. (comps.) *Gobierno de la ciudad y crisis en la Argentina*. Buenos Aires: IIED-AL/GEL.
- PALOMINO, H. (2004). La política y lo político en los movimientos sociales en Argentina. [en línea: <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/sociologia/sociologia-publicaciones/sociologia-documentos/la-politica-y-lo-politico-en-los-movimientos-sociales-en-argentina>] [consulta: 27 de noviembre de 2013].
- PALUMBO, M. (2014). Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares urbanos. El caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de Maestría: Universidad de Buenos Aires (inédita).
- PALUMBO, M. (2016a). Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 47, 1-17.
- PALUMBO, M. (2016b). La topología de la educación de jóvenes y adultos en Argentina: una encrucijada entre políticas públicas y educación alternativa. En CASTORINA, J. A. y ORCE, V. (comp.) *Controversias en el campo de la educación: aportes de los/las investigadores/as en formación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- PAREDES GOICOCHEA, D. y FJELD, A. (2015). Introducción. Desidentificación y experimentación política. *Ciencia Política*, 10 (19), 13-18.
- PARRA, M. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Athenea Digital*, 8, 72-94.
- PARRA, M. (2010). ¿Movilización social o lucha de clases? Sí, las dos por favor. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba.
- PEREIRA, M. e ITHURALDE, R. (2015). Educación Popular y trabajo territorial. Notas y reflexiones sobre la experiencia del Bachillerato Popular La Pulpería. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- PERELMITER, L. (2011). Militar el Estado. La incorporación de movimientos sociales de desocupados en la gestión de políticas sociales en Argentina (2003-2008). En VILLANUEVA, E., MASSETTI, A. y GÓMEZ, M. (comps.) *Movilizaciones, Protestas e Identidades Políticas en la Argentina del Bicentenario*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- PERELMITER, L. (2016). *Burocracia Plebeya. La trastienda de la asistencia social en el Estado argentino*. San Martín: UNSAM.
- PÉREZ, G. y NATALUCCI, A. (2008). Estudios sobre movilización y acción colectiva: interés, identidad y sujetos políticos en las nuevas formas de conflictividad social. En NATALUCCI, A. (ed.) *La comunicación como riesgo. Sujetos, movimientos y memorias: relatos del pasado y modos de confrontación contemporáneos*. La Plata: Al Margen.
- PÉREZ, G. y NATALUCCI, A. (2010). Reflexiones en torno a la matriz movimientista de acción colectiva en Argentina: la experiencia del espacio militante kirchnerista. *América Latina Hoy*, 54, 97-112.
- PINEAU, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PINEAU, P. (2008). ¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica. En ELISALDE, R. y AMPUDIA, M. (comps.) *Movimientos Sociales y Educación*. Buenos Aires: Buenos Libros.

- PIZETTA, A. J. (2007). A formação política no MST: um processo em construção. *OSAL*, 22, 247-250.
- POUPEAU, F. (2007). *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Córdoba: Ferreyra.
- POZZI, P. (2008). *Historia del PRT-ERP II. Entrevistas con Humberto Tumini*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- PUIGGRÓS, A. ([2003] 2009). ¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. ([2005] 2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Colihue: Buenos Aires.
- QUIJANO, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En LANDER, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- RANCIÈRE, J. ([1987] 2006). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Tierra del Sur.
- RANCIÈRE, J. ([1990] 2010). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La Cebra.
- RANCIÈRE, J. (1993). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RANCIÈRE, J. ([1996] 2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RANCIÈRE, J. (2000). Política, identificación y subjetivación. En ARDITI, B. (ed.) *El reverso de la diferencia: identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- RANCIÈRE, J. (2004). Who Is the Subject of the Rights of Man?. *The South Atlantic Quarterly*, 103 (2), 297-310.
- RANCIÈRE, J. (2006). "Democracy, Republic, Representation". *Constellations*, 13 (3), 297-307.
- RAUBER, I. (2003). Los dilemas del sujeto. Movimiento social y organización política en América Latina. Lógicas en conflicto: reflexiones acerca del sujeto sociopolítico de la transformación social latinoamericana en el siglo XXI. [en línea: http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso/rauber_27abr03.pdf] [consulta: 02 de marzo de 2016].
- RAUBER, I. (2015). El trabajo más importante es el del intelectual colectivo. Ministerio del Poder Popular para la Cultura del Gobierno Bolivariano de Venezuela. [en línea: <http://www.mincultura.gob.ve/index.php/component/content/article/11-prensaweb/actualidad/7239-el-trabajo-mas-importante-es-el-del-intelectual-colectivo-entrevista-con-isabel-rauber>] [consulta: 09 de junio de 2016].
- RETAMOZO, M. (2006). Esbozos para una epistemología de los sujetos y movimientos sociales. *Cinta de Moebio*, 26, s/d.
- RETAMOZO, M. (2009a). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, 206, 69-91.
- RETAMOZO, M. (2009b). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Nota para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*, 16, 95-123.
- RETAMOZO, M. (2009c). Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un dialogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- RETAMOZO, M. (2010). Movimientos sociales: un mapa de la cuestión. En VILLARREAL CANTÚ, E. y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, V. (coords.) *(Pre)textos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos*. México: FLACSO.
- RETAMOZO, M. (2011). Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina. *Polis*, 28, 243-279. [en línea:

- RETAMOZO, M. y D'AMICO, V. (2013). Movimientos sociales y experiencias populares: desafíos metodológicos para la investigación social. *CUHSO*, 23 (2), 109-135.
- RETAMOZO, M., MORRIS, M.B. y BRACCO, O. (2014). Los desafíos de las ciencias sociales y el pensamiento político en América Latina (algunas notas). *Oficios Terrestres*, 31, 60-76.
- RIBEIRO, M. (2008). Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. *Perspectiva*, 26 (1), 41-67.
- RICOEUR, P. ([1965] 1990). La paradoja política. En *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro.
- RICOEUR, P. ([1969] 2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RICOEUR, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RIGAL, L. (2008). La investigación acción participativa. Documento de trabajo CIPES.
- RIGAL, L. (2011). Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales. En HILLERT, F., OUVIÑA, H., RIGAL, L. y SUÁREZ, D. (auts.) *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- RIGAL, L. (2015). Educación y nuevos movimientos sociales: construcción de pensamiento crítico y protagonismo popular. En SUÁREZ, D., HILLERT, F., OUVIÑA, H. y RIGAL, L. (auts.) *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias educativas alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires: Noveduc.
- RIGAL, L., VILLAGRA, J. y ZINGER, S. (2012). Educación popular y nuevos movimientos sociales: el caso del Movimiento Tupaj Katari. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad de Cuyo.
- ROCCARVAROLA, D. (2008) El Movimiento dos Sem Terra en Brasil y las organizaciones sociales kirchneristas en Argentina (2005-2006). Roles, identificación y relaciones dentro del conglomerado oficialista. Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ROCKWELL, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. México: DIE.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRIGUES BRANDAO, C. (1984). Caminos cruzados. Formas de pensar y hacer educación en América Latina. *Revista de Educación de Adultos*, 2 (2), 28-41.
- RODRÍGUEZ, L. (dir.) (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- RODRÍGUEZ MEDELA, J. y SALGUERO MONTAÑO, O. (2011). De investigador a sujeto político: parámetros científico metodológicos. *Espiral*, 18 (51), 9-38.
- ROMERO, L.A. (1986). *Libros baratos y cultura de los sectores populares*. Buenos Aires: CISEA.
- ROMERO, L.A. y GUTIÉRREZ, L. ([1995] 2007). *Sectores populares, cultura y política, Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- RUBINSZTAIN, P. (2009). La apropiación de la palabra: mujeres, escuela y educación popular. Ponencia presentada en el XXVII Congreso ALAS, Universidad de Buenos Aires.
- RUBY, C. (2010). *Rancière y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.

- RUITENBERG, C. (2010). Conflict, Affect and the Political: on disagreement as democratic capacity. *In Factis Pax*, 4 (1), 40-55.
- RUITENBERG, C. (2015). The practice of equality: A critical understanding of democratic citizenship education. *Democracy & Education*, 23(1), 1-9.
- SADER, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- SAID, S. y KRIGER, M. (2014). Subjetivación política y educación popular: la noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre Bachilleratos Populares. *Question*, 1 (42), 405-420.
- SALAZAR MONTAJO, C. (1986). *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela Ayllu*. La Paz: G.U.M.
- SANTA CRUZ, L. (2004). Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadanía en la institución escolar. *Docencia*, 23, 36-47.
- SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- SCAVINO, D. (2015). *Las Fuentes de la juventud. Genealogía de una devoción moderna*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- SCHUSTER, F. y PEREYRA, S. (2001). La protesta social en la Argentina democrática. Balance y perspectivas de una forma de acción política. En GIARRACA, N. (comp.) *La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*. Buenos Aires: Alianza.
- SCHUSTER, F., NARDACCHIONE, G., PEREYRA, S. y NAISHTAT, F. (comps.) (2005). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo.
- SCOLARO, P. (2015). El profesorado de historia en la UT-IMP: un caso de pedagogía emancipatoria. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- SCRIBANO, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- SCRIBANO, A. y SCHUSTER, F. (2001). Protesta social en la Argentina de 2001: entre la normalidad y la ruptura. *OSAL*, 5, 17-22.
- SEMÁN, P. (2006). *Bajo continuo: exploraciones descentralizadas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires: Gorla.
- SEMÁN, P. y FERRAUDI CURTO, M.C. (2013). La politicidad de los sectores populares desde la etnografía: ¿más acá del dualismo?. *Lavboratorio*, 14 (25), 151-165.
- SEOANE, J., TADDEI, E. y ALGRANATI, C. (2010). Principios y efectos de los usos recientes del término «movimiento social». A propósito de las «novedades» de la conflictividad social en América Latina. Ponencia presentada en las II Jornadas de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba.
- SERRA, M.S. (2011). La pedagogía como efecto de pensamiento. En HILLERT, F., GRAZIANO, N. y AMEJEIRAS, M.J. (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- SGRÓ, M. (2011). Pedagogía, Ciencias de la Educación y Teoría crítica de la sociedad, un abordaje posible. En HILLERT, F., GRAZIANO, N. y AMEJEIRAS, M.J. (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- SIDICARO, R. (2011). El partido peronista y los gobiernos kirchneristas. *Nueva Sociedad*, 234, 74-94.
- SIEDE, I. (2007). La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière. En SIMONS, M., MASSCHELEIN, J. y LARROSA, J. (eds.). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SINGER, M. (2012). Leyendo a Rancière desde experiencias de intervención político-educativa. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo.
- SIRVENT, M.T. (2003). El proceso de investigación. Ficha de la cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SIRVENT, M.T. (2004). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico. *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 22.
- SNOW, D., ROCHFORD, B., WORDEN, S. y BENFORD, R. (1986). Frame alignment processes, Micromobilization and Movement Participation. *American Sociological Review*, 51 (4), 464-481.
- SOLANO ALPÍZAR, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Educare*, 19 (1), 117-129.
- SOMOZARODRÍGUEZ, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOUSA SANTOS, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- SOUSA SANTOS, B. (2008a). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- SOUSA SANTOS, B. (2008b). Una reflexión sobre los nuevos movimientos sociales. Curso virtual "Coyuntura política en América Latina" (Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires).
- SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI.
- SOUSA SANTOS, B. (2010a). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- SOUSA SANTOS, B. (2010b). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. La Paz: CESU-UMSS-Plural.
- SOUSA SANTOS, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16 (54), 17-39.
- SOUSA SANTOS, B., MENESES, M.P. y ARRISCADO NUNES, J. (2004). Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo. En SOUSA SANTOS, B. (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento.
- SOUZA MINAYO, M.C. (org.) (2003). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STEFANAZZI KANDOLF, R., MOSQUERA, M. y SPADAVECCHIA, G. (2015). Sobre la cuestión organizativa: hacia una nueva herramienta política. En AA.VV. *Ensayos políticos. Debates en torno al poder, la organización y la etapa*. Buenos Aires: El Colectivo.
- STRATTA, F. y BARRERA, M. (2009). ¿Movimientos sin clases o clases sin movimiento?. *Conflicto social*, 2 (1), 86-117.

- STRONZAKE, J. y CASADO, B. (2016). Los Cursos Latinoamericanos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil. En DAÑOBEITIA CEBALLOS, O. (comp.) *Experiencias de formación política en los movimientos sociales*. País Vasco: Instituto Hegoa-PDTG-Joxemizumalabe.
- STRONZAKE, J.; CASADO, B. y STRONZAKE, J. (2014). Procesos de formación política y agroecológica protagonizados por movimientos sociales campesinos latinoamericanos. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Federal de la Integración Latinoamericana.
- STUBRIN, F. (2011). Una experiencia alternativa de educación pública: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. En GENTILI, P., SAFORCADA, F., GLUZ, N., IMEN, P. y STUBRIN, F. (auts.) *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO.
- SURIANO, J. (2001). *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial.
- SVAMPA, M. (2004). Relaciones peligrosas. Sobre clases medias, gobierno peronista y movimientos piqueteros. *El Rodaballo*. 15, 3-9.
- SVAMPA, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- SVAMPA, M. (2008). *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI – CLACSO.
- SVAMPA, M. (2009). Protesta, movimientos sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina. Documento elaborado para las Jornadas de Homenaje a Charles Tilly, Universidad Complutense de Madrid.
- SVAMPA, M. (2010). Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina. Working Paper, 1.
- SVAMPA, M. y PEREYRA, S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- SVAMPA, M. y PEREYRA, S. (2005). La experiencia piquetera. Dimensiones y desafíos de las organizaciones de desocupados en Argentina. *Revista Soc. bras. Economía Política*, 15, 88-110.
- TAPIA MEALLA, L. (2008). La reforma del sentido común en la dominación neoliberal y en la constitución de nuevos bloques históricos nacional-populares. En CECENÑA, A. (coord.) *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires: CLACSO.
- TAPIA MEALLA, L. (2010). El Estado en condiciones de abigarramiento. En GARCÍA LINERA, A., PRADA, R., TAPIA, L. y VEGA CAMACHO, O. (comp.) *El Estado. Campo de lucha*. La Paz: La muela del diablo-CLACSO.
- TAPIA, L. (2011). *Política salvaje*. Buenos Aires: CLACSO-Waldhuter.
- TARROW, S. ([1994] 1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- TARROW, S. (1991). Ciclo de Protesta. *Zona Abierta*. 56, 53-75.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. ([1987] 1994). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TÉLLEZ, M. (2005). Disciplinar al bárbaro que se llevaba adentro: un acercamiento a la ley del buen ciudadano del siglo XIX. *Historia Caribe*, 10, 97-110.
- TEODOROV, T. ([1982] 2014). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TERIGI, F. (2012a). *Adolescentes y secundaria obligatoria Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela Conurbano (Argentina)*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNGS.

- TERIGI, F. (2012b). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- THWAITES REY, M. (2010). Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?. *OSAL*. 27, 19-43.
- TILLY, C. (1978). *From Mobilization to Revolution*. Nueva York: McGraw-Hill.
- TILLY, C. (1995). *Las revoluciones europeas 1492-1992*. Barcelona: Crítica.
- TILLY, C. (2000). Acción Colectiva. Apuntes de Investigación del CECYP.
- TORRES CARRILLO, A. (2008). La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para una nueva universidad. *Diálogo de Saberes*, 1 (2), 31-37.
- TORRES CARRILLO, A. y MENDOZA, N. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En CENDALES, L., MEJÍA, M. R. y MUÑOZ, J. (comps. y eds.) *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Desde abajo: Bogotá.
- TOURAINE, A. (1981). *The voice and the eye. Analysis of social movements*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOURAINE, A. (1987). *El regreso del autor*. Buenos Aires: EUDEBA.
- TRILLA, J. (1985). Caracterización de la escuela y Negación de la escuela como lugar. En *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VÁZQUEZ, M. (2007). Apuntes sobre la socialización política de jóvenes piqueteros. En VILLANUEVA, E. y MASSETTI, A. (comps.) *Movimientos sociales y acción colectiva en la Argentina de hoy*. Prometeo: Buenos Aires.
- VÁZQUEZ, M. (2009a). Jóvenes, política y territorio: las expresiones políticas y sociales juveniles en los barrios del Gran Buenos Aires entre los noventa y la actualidad. Ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- VÁZQUEZ, M. (2009b). La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), 423-455.
- VÁZQUEZ, M. (2009c). Experiencia social, militancia y compromiso político: generaciones de jóvenes militantes en la (nueva) izquierda autonomista. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- VÁZQUEZ, M. y VOMMARO, P. (2009). Sentidos y prácticas de la política entre la juventud organizada de los barrios populares en la Argentina reciente. *Cuadernos del CENDES*, 70, 47-68.
- VÁZQUEZ, M., VOMMARO, P. y BONVILLANI, A. (2012). Semillero de jóvenes. Semillero de esperanza: la experiencia política de los jóvenes en el Campamento Latinoamericano de Jóvenes. En ALVARADO, S., BORELLI, S. y VOMMARO, P. (eds.) *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*. Buenos Aires: CLACSO.
- VELASCO GÓMEZ, A. (2012). Hermenéutica y ciencias sociales. En DE LA GARZA TOLEDO, E. y LEYVA, G. (eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica-UAM.
- VERMEREN, P. CORNÚ, L. Y BENVENUTO, A. (2003). La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques Rancière. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4 (11), 43-58.

- VILA, D. y DI MATTEO, J. (2009). Teoría, práctica y protagonismo en educación popular. Ponencia presentada en las XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional del Comahue.
- VILA, D.; DI MATTEO, J. y DE MINGO, A. C. (2012). Producción de conocimientos en movimientos sociales y populares. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo.
- VILAS, C. (1994). Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?. En *Antropología Social y Política*. Buenos Aires: EUDEBA.
- VIRNO, P. (2008). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue.
- VOMMARO, P. (2012). Aproximaciones a las relaciones entre juventudes, políticas y culturas en Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las modalidades de participación política de los jóvenes en organizaciones sociales. En AA.VV. *Juventudes en América Latina: Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- ZEMELMAN, H. (2001). El problema del conocimiento desde la realidad socio-histórica. Transcripción de la conferencia impartida en el Seminario sobre Problemas de la Historia, Neuquén, Argentina.
- ZEMELMAN, H. (2008). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México: IPECAL.
- ZIBECHI, R. (2003). Movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. Los nuevos rostros de los de abajo. [en línea: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>] [consulta: 15 de noviembre de 2012].
- ZIBECHI, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. [en línea: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zib] [consulta: 07 de agosto de 2012].
- ZIBECHI, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- ZIBECHI, R. (2008). *Dibujando fuera de los márgenes: los movimientos sociales en la transformación sociopolítica en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.

Anexo I: Instrumento de recolección de información

Se incluye aquí el listado de preguntas generales definido para todos los militantes entrevistados. Acorde con el planteo de un diseño metodológico flexible, esta guía de preguntas no fue seguida linealmente. La misma se ha ampliado y especificado según las particularidades de cada entrevistado y movimiento de pertenencia así como la nueva información relevada a medida que se avanzaba en el trabajo de campo.

- Expectativas, creencias, valores y categorizaciones en torno a las trayectorias formativas dentro del Movimiento (formación política en sentido amplio y estricto).
 - ¿Qué otros espacios de los que participaste son formativos?
 - ¿Te parece que la asamblea, los acampes o los piquetes son instancias de formación? ¿Por qué? ¿En qué se diferencian del espacio de formación política?
 - ¿Participaste de otros talleres del Movimiento (formaciones del espacio de géneros, formación de promotores de salud, etc.)? ¿Cómo llegaste? ¿Qué diferencias y similitudes encontrás entre esos talleres y el espacio de formación política?
 - ¿Cursaste los estudios primarios y/o secundarios en el Movimiento? ¿Qué diferencias y similitudes encontrás entre estas escuelas y el espacio de formación política?
 - ¿Qué entendés por formación?
 - ¿Por qué te parece importante la formación para vos?
- Expectativas, creencias, valores y categorizaciones en torno al dispositivo de formación política en sentido estricto observado.
 - ¿Cómo llegaste al espacio de formación política?
 - ¿Qué te pareció el espacio de formación política? (contenidos, metodología, actividades, frecuencia de encuentros)
 - ¿Qué es lo que más te gustó? ¿Qué le sumarías?
 - ¿Cómo te sentiste en el espacio de formación política? ¿Pudiste participar activamente?
 - ¿Por qué te parece que a veces cuesta mantener la continuidad en la formación?
 - ¿En qué te aporta el espacio de formación política para tu militancia?
- Sentidos, valores y categorizaciones sobre los sujetos y los saberes en el dispositivo de formación política observado.
 - ¿Qué rol pensás que ocupaste en el espacio de formación política?
 - ¿Qué rol pensás que ocupó la coordinación en el espacio de formación política?

- ¿Cómo es formarse políticamente con compañeros que tienen conocimientos distintos a los tuyos y vienen de otros lados?
- ¿Qué aprendiste en el espacio de formación política?
- ¿Qué saberes pudiste aportar al espacio de formación política?
- ¿Qué diferencias y qué cosas en común encontrás entre la “escuela” de formación política y la escuela?
- Sentidos, valores y categorizaciones en torno a los conceptos de política, poder y Estado.
 - ¿Qué es la política para vos?
 - ¿Cómo se piensa la política en el Movimiento? ¿Cómo piensan la relación con el Estado?
 - ¿Cómo compararías la política en general con la política del Movimiento?
 - ¿Cómo llegaste al Movimiento?
 - ¿Hacés política cuando trabajás en la cuadrilla/grupo productivo?
 - ¿Qué aspectos de la política viste en el espacio de formación política?

Anexo II: Listado de entrevistas, observaciones y documentos por caso de estudio

MPLD

Entrevistas realizadas⁵⁵⁷

- Pedro. Maestro. Miembro del colectivo “Ni Calco ni Copia”. Participante invitado de la última jornada de los Encuentros de formación política (presenta el espacio “Ni calco ni copia”). Entrevistado el 10/06/2012.
- Elsa. Militante de base “compañera de los barrios” del Bajo Flores. Participante de los Encuentros de formación política. Entrevistada el 16/11/2012. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Pablo. Militante de base “compañero de los barrios” de Villa Soldati, integrante de la Mesa de Capital. Participante de los Encuentros de formación política. Entrevistado el 16/11/2012. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Yésica. Militante de base “compañera de los barrios” de Villa Soldati. Participante de los Encuentros de formación política y de los Encuentros del Taller de Educación Popular con orientación en nivel inicial y el Taller de Espacios de Juegos. Entrevistada el 29/11/2012. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- María. Militante de base “compañera de los barrios” de Retiro. Participante de los Encuentros de formación política. Entrevistada el 12/04/2013. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.

- Gerardo. Estudiante universitario. Miembro de La Dignidad por Asalto. Participante invitado de la última jornada de los Encuentros de formación política (presenta el espacio “La Dignidad por Asalto”). Entrevistado el 15/04/2013. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Sandra. Maestra y referente del Jardín Comunitario “El Globo Rojo” de Villa Soldati. Coordinadora del Taller de Educación Popular con orientación en nivel inicial y el Taller de Espacios de Juegos. Entrevistada el 17/04/2013. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Griselda. Militante de base “compañera de los barrios”. Educadora popular del Jardín Comunitario “El Globo Rojo” de Villa Soldati. Participante del Taller de Educación Popular con orientación en nivel inicial. Entrevistada el 15/05/2013.
- Marina. Profesora del Bachillerato Popular “La Dignidad” de Soldati. Coordinadora de los Encuentros de formación política. Entrevistada el 17/05/2013. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Lorena. Maestra y referente del Jardín Comunitario “Teresa” de Chacarita. Militante histórica. Integrante del Área de formación del MPLD. Participante invitada de la décima primera jornada de los Encuentros de formación política (presenta la historia del MPLD). Entrevistada el 28/05/2013.
- Marcos. Miembro del espacio de la Televisión. Coordinador del espacio de formación en Televisión. Participante invitado de la décimo tercera jornada de los Encuentros de formación política (presenta el espacio de la televisión). Entrevistado el 29/05/2013.
- Gabriela. Militante de base “compañera de los barrios” de Retiro. Participante de los Encuentros de formación política. Entrevistada el 07/06/2013.
- Facundo. Militante de base “compañero de los barrios” del Bajo Flores. Referente de la cuadrilla del Bajo Flores. Participante de los Encuentros de formación política. Entrevistado el 24/07/2013.
- Mili. Militante de base “compañera de los barrios” de Chacarita. Participante de los Encuentros de formación política. Entrevistada el 24/07/2013.
- Joaquín. Miembro del espacio de la Radio “La Caterva”. Participante invitado de la décima tercera jornada de los Encuentros de formación política (presenta el espacio de la radio). Entrevistado el 30/07/2013.
- Carlos. Militante de base “compañero de los barrios” de Barracas. Referente de la Corriente Villera Independiente. Entrevistado el 20/08/2013.
- Horacio. Miembro de la Mesa Nacional y del espacio de la Televisión. Entrevistado el 25/03/2013 y el 19/05/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.

- César. Responsable en la CTEP y participante de las formaciones de la CTEP. Entrevistado el 03/06/2015.
- Marta. Coordinadora de los Encuentros de Formación Política. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Inés. Coordinadora de los Encuentros de Formación Política. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.

Observaciones de encuentros de formación política y reuniones de preparación de los encuentros.

- Se observaron nueve jornadas de los Encuentros de formación política desarrollados en el Multiespacio de Villa Soldati del MPLD en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, comprendidos entre el 05 de noviembre y el 21 de diciembre de 2012. Asimismo, se presenciaron dos reuniones de preparación y planificación de los Encuentros de formación política (30 de agosto y 17 de noviembre de 2012).

Observaciones de otros encuentros y actividades varias.

- 17 de marzo de 2012. Observación del Plenario MPLD. Multiespacio Villa Soldati.
- 20 de de octubre de 2012. Observación del Encuentro “Articulaciones y estrategias comunes por la urbanización de las villas”, MPLD. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- 22 y 29 de noviembre y 06 de diciembre de 2012. Observación del Taller de Espacios de Juego para educadoras populares. Multiespacio Villa Soldati.
- 27 de marzo de 2013. Recorrida por los espacios del MPLD en la Villa 31: cabildo, Casa de la Mujer, Centro de Salud Comunitario.
- 24 de abril de 2014. Recorrida por la Carpa Villera, Obelisco.
- 29 y 31 de julio de 2015. Observación del Taller de formación política para cuadros intermedios. Bar “La Dignidad”, Villa Crespo.
- 14 de diciembre de 2015. Observación y participación en el Foro de Educación del Primer Encuentro de los Pueblos. Plaza de Mayo.

Documentos analizados del MPLD.

- “Borradores para el debate”. Pre-plenarios y plenarios. Febrero-Marzo 2012. (Cartilla). Año 2012.
- “Fundamentos político-ideológicos del Movimiento Popular La Dignidad”. (Documento). Año 2012.
- Movimiento Popular La Dignidad. (Documental). Año 2012.

- “Proyecto político-pedagógico”. Primarias Populares de adultos. (Cartilla). Año 2012.
- “Educación popular y disputa hegemónica”. Cuadernos de educación Popular. (Cartilla). Año 2012.
- “Prefigurando un proyecto político popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales”. Jardines Comunitarios Populares. (Cartilla). Año 2012.
- “El papel de la comunicación en la construcción de poder popular”. Comunicación Popular en el MPLD (Cartilla). Año 2013.
- “Escritos del Espacio de Géneros del MPLD”. (Cartilla). Año 2013.
- “Conclusiones del Segundo Congreso Villero”. Corriente Villera Independiente. (Cartilla). Año 2013.
- “Reinventar la educación pública, autogestionar la educación popular. Diálogo de experiencias desde Bolivia y Chile”. Cuadernos de Educación Popular. (Cartilla). Año 2013.
- “Dibujando el futuro”. Bachilleratos Populares del MPLD. (Cartilla). Año 2013.
- Talleres de formación para la participación en nuestras experiencias de educación popular. (Cartilla). Año 2013.
- Cartografía de los espacios prefigurativos del MPLD. (Mapa). Año 2013.
- Seminario marxismo crítico e investigación popular. La Dignidad por Asalto, MPLD. (Programa). Año 2014.
- “Información sobre educación sexual: Porque queremos, porque podemos elegir, porque buscamos libertad”. Mujeres en Lucha, MPLD (Cartilla). Año 2014.
- “La lucha por la urbanización de las villas y el derecho a la ciudad”. Instituto de Formación e Investigación Popular Orlando Fals Borda. (Cartilla). Año 2014.
- “La Dignidad por Asalto”. (Cartilla). Año 2014.
- “La producción colectiva del conocimiento desde las organizaciones populares”. Instituto de Formación e Investigación Popular Orlando Fals Borda. (Libro). Año 2014.
- Cartografía de los espacios prefigurativos del MPLD. (Mapa). Año 2014.
- “A la libertad, sin reproches”. Centro de Día Puentes del MPLD. (Cartilla). Año 2014.
- “Donde el pueblo lucha en unidad, no hay quien pueda detenerlo”. La Dignidad por Asalto, MPLD. (Panfleto). Año 2014.
- “Documento de discusión plenaria del MPLD”. (Documento). Año 2014.
- “Jardines Comunitarios Populares. Educando para la libertad” (Documental). Año 2015.

- “Reflexiones acerca de la posibilidad (o no) de la disputa electoral” (Documento de análisis para Plenario). Año 2015.

Documentos analizados del MTR.

- Taller de Educación Popular. Cartilla I: Asambleas (el corazón de nuestro movimiento). Movimiento Teresa Rodríguez. Año 2007.
- Taller de Educación Popular. Cartilla II: Delegados o Referentes. Movimiento Teresa Rodríguez. Año 2007.

Materiales del dispositivo de formación política.

- Planificaciones de la coordinación.
 - Planificación original de las semanas de formación.
 - Planificaciones ajustadas por semana.
- Registros de observación.
- Sistematización de los Encuentros de formación política.
- Material de formación para destinatarios.
 - Cuadernillo N.1: “Geografías colonizadas, miremos el mundo con nuestros ojos”.
 - Cuadernillo N.2: “Un fantasma que sigue recorriendo el mundo... Marxismo: herramientas teórico-prácticas para entender y luchar contra el capitalismo”.
 - Cuadernillo N.3: “Acumulación originaria y surgimiento del capitalismo. La violencia como rasgo fundante y constitutivo de la sociedad capitalista”.
 - Cuadernillo N.4: “Subalternidades y dominaciones”.
 - Cuadernillo N.5: “La voz de los sin voz. Ecos y resonancias”.
 - Cuadernillo N.6: “Poder y revolución”.
 - Cuadernillo N.7: “Hegemonía y Estado”.
 - Cuadernillo N.8: “América Latina revolucionada”.
 - Cuadernillo N.9: “Poder popular hacia el socialismo”.
 - Cuadernillo N.10: “Movimiento Popular La Dignidad”.

Revista Nuestra Voz del MPLD.

- Se analizaron los diez números editados de la Revista Nuestra Voz del MPLD entre junio de 2011 y el otoño de 2014.

Prensa Nacional Confluencia Política (MPLD-MTK).

- Se analizaron los primeros cinco números de la Prensa Nacional Confluencia del MPLD-MTK comprendidos entre diciembre de 2014 y abril de 2015.

Seguimiento de presencia en los medios de comunicación.

- Toma de la Catedral en protesta por los subsidios otorgados por el Gobierno de la Ciudad a los colegios privados, martes 12 de marzo de 2013.
- Cobertura Diario Perfil: <http://www.perfil.com/politica/Levantar-la-toma-de-la-Catedral-portea-20130312-0024.html> [consulta: 12/03/2013].
- Cobertura Diario Infobae: <http://www.infobae.com/2013/03/12/700542-toma-e-incidentes-la-catedral-metropolitana> [consulta: 12/03/2013].
- Cobertura Diario La Nación: <http://www.lanacion.com.ar/1562460-luego-de-mas-de-cinco-horas-finalizo-la-ocupacion-de-la-catedral> [consulta: 12/03/2013].
- Patota rompe el local del Bar “La Dignidad” de Villa Crespo, martes 12 de marzo de 2013.
- Cobertura ANRED: <https://anred.org/spip.php?article5914> [consulta: 13/03/2013].
- Toma de la AFSCA en protesta por la interferencia de la señal de la radio “La Caterva”, jueves 25 de abril de 2013.
- Cobertura Indymedia: <http://argentina.indymedia.org/news/2013/04/836715.php> [consulta: 26/04/2013].
- Cobertura en Movimiento TV: “Ocupamos en el AFSCA para que la AFSCA se ocupe” <http://www.youtube.com/watch?v=GgS4VF4LagE&feature=youtu.be> [consulta: 30/04/2013].
- Consulta Popular en las Villas de la Ciudad de Buenos Aires, Corriente Villera Independiente, septiembre-octubre de 2013.
- Cobertura Página 12: <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-230076-2013-09-28.html> [consulta: 28/09/2013].
- Cobertura RNMA (Red Nacional de Medios Alternativos): <http://www.rnma.org.ar/noticias/actualidad?start=70> [consulta: 28/09/2013].
- Carpa Villera en el Obelisco, huelga de hambre por la urbanización de las villas, Corriente Villera Independiente, abril-mayo de 2014.
- Cobertura Página 12: <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-244575-2014-04-21.html> [consulta: 16/06/2014].
- Cobertura Marcha: <http://www.marcha.org.ar/carpa-villera-y-huelga-de-hambre-por-la-urbanizacion/> [consulta: 30/06/2014].
- Cobertura La Nación <http://www.lanacion.com.ar/1700869-firman-un-acuerdo-para-levantar-la-carpa-villera-instalada-junto-al-obelisco> [consulta: 03/10/2014].

MNCI Buenos Aires

Entrevistas realizadas

- Norma, Elvira y Amalia. Miembros del MNCI-Buenos Aires. Militantes de base “compañeras de los barrios” del Centro Comunitario Los Sin Techo e integrantes del Grupo Productivo Textil. Entrevistadas el 08/05/2013. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Lautaro. Miembro del MNCI-Buenos Aires. Integrante del Grupo Productivo de Cría de Pollos del Centro Comunitario Los Sin Techo. Entrevistado el 08/05/2013.
- Ramona, Mirta e Irene. Miembros del MNCI-Buenos Aires. Militantes de base “compañeras de los barrios” del Centro Comunitario Los Gurices e integrantes del Grupo Productivo Dulceras. Entrevistadas el 06/06/2013.
- Carola, Eliana y Elba. Miembros del MNCI-Buenos Aires. Militantes de base “compañeras de los barrios” del Centro Comunitario Remolines e integrantes del Grupo Productivo Dulceras. Entrevistadas el 06/06/2013. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- César. Miembro del MNCI-Buenos Aires. Integrante del Grupo Productivo de Máximo Paz. Entrevistado el 14/06/2013.
- Mateo. Militante histórico del MNCI-Buenos Aires. Entrevistado el 21/09/2013.
- Elisa. Miembro del MNCI-Buenos Aires. Militante histórica e integrante del Área nacional de formación del MNCI. Entrevistada el 21/09/2013. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Nicolás. Miembro del MNCI-Buenos Aires. Militante de base “compañero de los barrios” del Centro Comunitario Altos de Monte Grande e integrante del Grupo Productivo de Panadería. Entrevistado el 07/06/2014.
- Mario. Miembro de MNCI-Buenos Aires. Coordinador de la X EMH. Entrevistado el 15/07/2014.
- Silvia. Miembro del MCC. Coordinadora de la X EMH. Entrevistada el 15/07/2014.
- Alberto. Miembro fundador del MOCASE. Participó como orador en el primer y segundo día de la X EMH. Entrevistado el 17/07/2014.
- Carla. Maestra. Miembro fundadora del MOCASE, actualmente miembro del MCC. Participó como invitada de la X EMH. Entrevistada el 17/07/2014.
- Pancho. Miembro del Encuentro Calchaquí. Coordinador de la X EMH. Entrevistado el 18/07/2014.
- Paola. Miembro de MNCI-Buenos Aires. Militante de base “compañera de los barrios” y referente histórica del Centro Comunitario Los Gurices. Participante de la EMH y la Escuela de Formación Política. Entrevistada el 20/09/2014.
- Elvira. Miembro del MNCI-Buenos Aires. Militante de base “compañera de los barrios”, referente del Centro Comunitario Los Sin Techo e integrante del Grupo Productivo Textil. Participante de la EMH y la Escuela de Formación

Política. Entrevistada el 10/10/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.

- Jérica. Miembro del MNCI-Buenos Aires. Militante de base “compañera de los barrios” del Centro Comunitario Los Sin Techo e integrante del Grupo Productivo Textil. Entrevistada el 10/10/2015.
- Helena. Miembro del MNCI-Buenos Aires. Militante de base “compañera de los barrios” del Centro Comunitario Los Sin Techos e integrante del Grupo Productivo Textil. Participante de la XI EMH. Entrevistada el 10/10/2015.
- Betiana. Miembro del MNCI-Buenos Aires. Militante de base “compañera de los barrios”, referente del Centro Comunitario Remolines e integrante del Grupo Productivo Dulceras. Entrevistada el 28/10/2015.
- Mariana. Miembro del MNCI-Buenos Aires. Militante de base “compañera de los barrios” del Centro Comunitario Remolines e integrante del Grupo Productivo Dulceras. Entrevistada el 28/10/2015.
- Andrea. Miembro del MNCI-Buenos Aires. Militante de base “compañera de los barrios” del Centro Comunitario Los Sin Techo e integrante del productivo textil. Participante de la X y XI EMH. Entrevistada el 30/10/2014 y el 10/10/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.

Observaciones de encuentros de formación política y reuniones de preparación de los encuentros.

- Se observaron los ocho días de duración del campamento de formación de la X EMH en la UNICAM, Santiago del Estero desarrollados entre el 12 de julio y el 19 de julio de 2014.

Observaciones de otros encuentros y actividades.

- 08 de mayo de 2013. Recorrida por el centro comunitario y los grupos productivos de Los Sin Techo.
- 18 de mayo de 2013. Observación y sistematización del Taller de Economía Social, Florencio Varela.
- 06 de junio de 2013. Recorrida por el centro comunitario y los grupos productivos de Remolines.
- 06 de junio de 2013. Recorrida por el centro comunitario y los grupos productivos de Los Gurices.
- 14 de junio de 2013. Recorrida por el grupo productivo de Máximo Paz.
- 07 de junio de 2014. Observación del Taller de Orientación Laboral (TOL). Monte Grande.

- 30 de octubre de 2014. Observación del Taller de Alfabetización. Centro Comunitario Los Sin Techo.
- 26 de noviembre de 2014. Observación y participación en la radio abierta y festival artístico: “Sin presupuesto, no hay ley”. Congreso de la Nación, Ciudad de Buenos Aires.
- 19 de diciembre de 2014. Puesta en común de la sistematización realizada en el marco del Grupo Productivo Dulceras del centro comunitario Remolines.
- 17 de abril de 2015. Observación y participación en la marcha de cierre del VI Congreso de la CLOC en Buenos Aires. Embajada de Estados Unidos, Ciudad de Buenos Aires.
- 29 de agosto de 2015. Puesta en común de la sistematización realizada en el marco de los Grupos Productivos Textil y Cría de Pollos del centro comunitario Los Sin Techo.
- 27 de diciembre de 2015. Observación y participación en el festejo por los 30 años de SER.CU.PO. Colegio Nuestra Señora de Monte Grande, Monte Grande.

Documentos analizados del MNCI-Buenos Aires y del MNCI.

- Derecho a la Educación Campesina Indígena. Movimiento Nacional Campesino Indígena. (Libro). Año 2012.
- Boletín Barrial Comunitario Barrio Adentro. Año 3. Espacio Interbarrial de Esteban Echeverría del MNCI-Buenos Aires (Boletín). Año 2013.
- Radio abierta y festival artístico frente al Congreso Nacional: sin presupuesto, no hay ley. MNCI. (Panfleto). Año 2014.
- Los derechos económicos, sociales y culturales. APENOC. (Cartilla). Año s/d.

Materiales del dispositivo de formación política.

- Planificaciones de la coordinación.
 - Planificación general de los momentos de la semana de formación.
 - Planificación ajustada del Área nacional de formación.
- Registros de observación.
- Sistematización de la EMH.
- Registro fotográfico de la EMH.

Revista Falta Menos del MNCI.

- Se analizaron los seis números de la Revista Falta Menos editados entre abril de 2010 y junio de 2014.

Seguimiento de presencia en los medios de comunicación.

- Ley de Agricultura Familiar, diciembre de 2014.
- Cobertura Tiempo Argentina: “Hacia una ley de Agricultura Familiar” <http://tiempoargentino.com/nota/132433/hacia-una-ley-de-agricultura-familiar> [consulta: 30/12/2014].
- Cobertura Télam: “Entró en vigencia la ley de Agricultura Familiar” <http://www.telam.com.ar/notas/201501/93295-ley-de-agricultura-familiar-vigencia-boletin-oficial.html> [consulta: 26/02/2015].
- Juicio y sentencia por el asesinato del campesino Cristian Ferreyra, noviembre-diciembre de 2014.
- Cobertura Télam: “Juicio por el crimen de Ferreyra: exculparon al empresario y condenaron al autor material” <http://www.telam.com.ar/notas/201412/88234-mocase-ferreyra-santiago-del-estero-juicio-condena.html> [consulta: 01/04/2015].
- Cobertura Página 12: “La hora de responder por un homicidio” <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-258828-2014-11-01.html> [consulta: 19/04/2015].

MDS

Entrevistas realizadas

- Adriana. Docente del Bachillerato Popular “Roca Negra”. Responsable del Área nacional de formación del FPDS. Entrevistada el 02/05/2012.
- Fernando. Responsable del Área nacional de formación del FPDS. Entrevistado el 27/06/2014. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Flora. Responsable del Área nacional de formación del FPDS. Entrevistada el 28/11/2014.
- Rogelio. Militante universitario del MDS. Entrevistado el 12/02/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Mariela. Docente del Bachillerato Popular “Roca Negra”. Entrevistada el 12/03/2015 y el 24/04/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Yanet. Docente del Bachillerato Popular Darío Santillán. Militante de base “nueva” participante de la Escuelita de formación del MDS. Entrevistada el 14/08/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Amalia. Militante de base “compañera de los barrios”. Miembro de la cuadrilla de trabajo de Constitución y estudiante del Bachillerato Popular Darío Santillán. Participante de la Escuelita de formación del MDS. Entrevistada el

28/08/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.

- Daiana. Militante de base “compañera de los barrios”. Responsable de la cuadrilla de trabajo de La Boca. Participante de la Escuelita de formación del MDS. Entrevistada el 22/08/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Silvio. Militante de base “compañero de los barrios”. Miembro de la cuadrilla de trabajo de La Boca. Participante de la Escuelita de formación del MDS. Entrevistado el 31/08/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Marianela. Docente del Bachillerato Popular Darío Santillán y responsable del Espacio de Mujeres del MDS. Participante de la Escuelita de formación del MDS como militante de apoyo a la coordinación. Entrevistada el 04/09/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Carlos. Secretario del Bachillerato Popular Darío Santillán. Participante de la Escuelita de formación del MDS. Entrevistado el 18/09/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Karen. Militante de base “compañera de los barrios”. Responsable del comedor de Constitución. Participante de la Escuelita de formación del MDS. Entrevistada el 25/09/2015.
- Tamara. Militante de base “compañera de los barrios”. Miembro de la cuadrilla de trabajo de Barracas. Participante de la Escuelita de formación del MDS. Entrevistada el 25/09/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Gabriela. Militante histórica y responsable del Área de Trabajo del MDS. Coordinadora de la Escuelita de formación del MDS. Entrevistada el 16/10/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.
- Leonardo. Profesor y secretario del Bachillerato Popular Darío Santillán. Participante de la Escuelita de formación del MDS como militante de apoyo a la coordinación. Entrevistado el 19/11/2015. Se mantienen conversaciones informales en reiteradas oportunidades.

Observaciones de encuentros de formación política y reuniones de preparación de los encuentros.

- Se observaron veintiséis encuentros de la Escuelita de Formación Política del MDS desarrollada en el Local del MDS en el barrio de Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, comprendidos entre el 20 de marzo y el 16 de octubre de 2015 con una frecuencia semanal.

Otras observaciones.

- 06 de septiembre de 2014. Observación del Taller de formación política Estado y Poder Popular, organizado por el Área nacional de formación del FPDS. Roca Negra, Lanús.
- 30 de Mayo de 2015. Observación del Taller de formación política de militantes intermedios del MDS. Club Popular El Dari, Villa 20, Barracas.
- 25 de junio de 2015. Observación y participación de la vigilia por la muerte de Darío Santillán y Maximiliano Kosteki. Avellaneda.
- 31 de agosto de 2015. Recorrida por el local del MDS y el barrio de La Boca junto a la cuadrilla de trabajo. La Boca.
- 5 de diciembre de 2015. Observación del Foro por una Alternativa Política de lxs de Abajo. Tareas y desafíos en la construcción de la unidad. Universidad de los Trabajadores (IMPA).

Documentos analizados de los MTDs, el MTD-AV y el FPDS (2002-2004)

- Cartilla N. 1 "Identidad". MTD-Grupo Sur. (Cartilla de formación). Año 2000-2001.
- "Trabajo, Dignidad, Cambio Social". (Revista). Año 2002.
- "Ideas sobre el trabajo para el año 2003". (Comunicación interna). Año 2003.
- "La mística y la construcción de un proyecto popular de liberación". (Documento interno). Año 2003.
- "Segundo Encuentro de Formación para militantes del MTD". (Sistematización). Año 2003.
- "Planificación Participativa para definir prioridades y objetivos a corto, mediano y largo plazo". (Sistematización). Año 2003.
- "Memoria del primer Encuentro de debate y formación - MTDs afinidad". (Sistematización). Año 2003.
- "Memoria del pre-taller de capacitación". (Sistematización). Año 2004.
- "Memoria primer taller de EP". (Sistematización). Año 2004.
- "Memoria segundo taller de EP". (Sistematización). Año 2004.
- "Memoria tercer taller de EP". (Sistematización). Año 2004.
- "Memoria cuarto taller de EP". (Sistematización). Año 2004.
- "Memoria quinto taller de EP". (Sistematización). Año 2004.

Documentos analizados del FPDS "a secas" (2013-2015)

- “Mitos y verdades sobre la Educación Popular”. Terciarios del FPDS. (Documento). Año 2013.
- Campamento Nacional de Formación. “Debates sobre el Estado y las formas de organización en la transición al socialismo”. Área nacional de formación del FPDS. (Cartilla). Año 2014.
- Taller Multisectorialidad y Clasismo. Área nacional de formación del FPDS. (Cartilla). Año 2014.
- Taller Estado y Poder Popular. Área nacional de formación del FPDS. (Cartilla). Año 2014.
- “¿Qué organización para qué estrategia? Poder popular, herramienta política y estrategia socialista” (Artículo de Opinión). Revista Rebelión. Año 2014.
- “Sobre el último libro de Miguel Mazzeo. Una ventana a la crisis de la izquierda independiente”. (Artículo de Opinión). Revista Rebelión. Año 2014.
- “Hipótesis sobre la organización política. Una crítica de las “dos almas” de la teoría marxista del partido”. (Artículo de Opinión). Revista Rebelión. Año 2014.
- “El proceso bolivariano y el debate estratégico en la izquierda radical”. (Artículo de Opinión). Revista Rebelión. Año 2014.
- “Pueblo en marcha: elementos de discusión estratégica para la izquierda radical argentina”. (Artículo de Opinión). Revista Rebelión. Año 2015.
- Cuadernillo de Formación Política. Textos introductorios. Área nacional de formación del FPDS. (Libro). Año 2015.
- “El partido de los movimientos sociales apoya en las PASO a Jorge Altamira y Juan Carlos Giordano de la Lista Unidad en el FIT”. (Transcripción Conferencia de Prensa). Revista Rebelión. Año 2015.
- Entrevista a Carina López Monja del FPDS: “Si la unidad se puede expresar en lo electoral, puede ser base para apoyar las duras luchas sociales y sindicales que van a venir”. (Entrevista). Revista Rebelión. Año 2015.

Materiales del dispositivo de formación política.

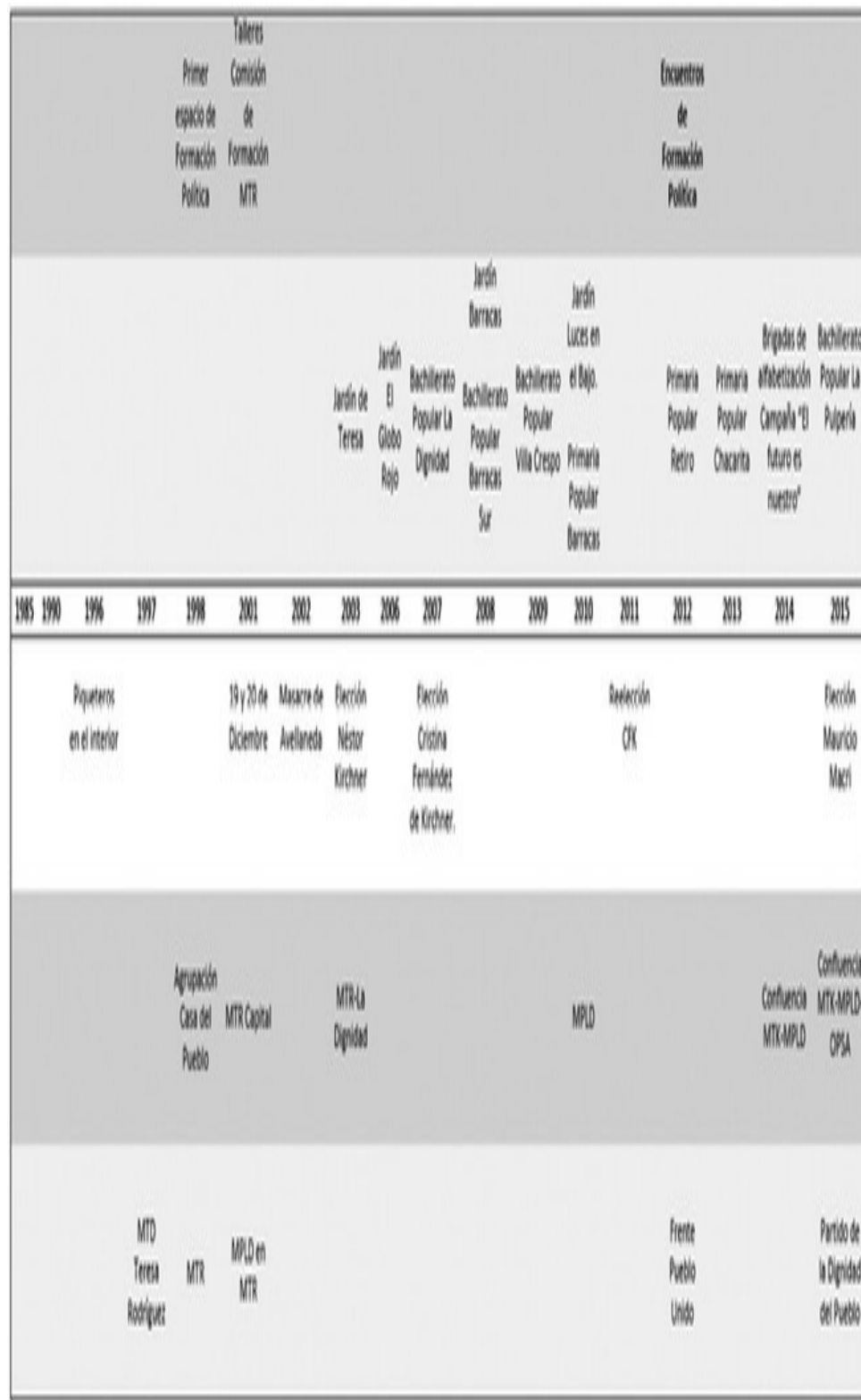
- Registros de observación.
- Sistematización de la Escuelita de formación del MDS.
- Registro fotográfico de la Escuelita de formación del MDS.
- Material de formación para destinatarios:
 - Selección de capítulos del libro ¿Qué es la Sociedad? de Marta Harnecker (capítulos 2 al 5).
 - Selección de capítulos del libro *La clase trabajadora nacional. Su conformación histórica* de Guillermo Gutiérrez (capítulos 1 al 6).

Seguimiento de presencia en los medios de comunicación.

- Desalojo del edificio Chacabuco 1046 en el barrio de San Telmo, subasta simbólica y protesta, abril y mayo de 2015.
- Cobertura Télam: “Realizan una subasta simbólica para denunciar desalojos sistemáticos por la crisis habitacional porteña” [consulta: 26/04/2015].
- Cobertura Télam: “Tras la protesta de los vecinos, suspendieron el desalojo en San Telmo” <http://www.telam.com.ar/notas/201505/106389-unas-40-familias-del-barrio-de-san-telmo-resisten-desalojo.html> [consulta: 30/05/2015].
- Cobertura Página 12: “Desalojo suspendido en San Telmo” <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-273534-2015-05-26.html> [consulta: 30/05/2015].
- Resultado de las elecciones de Rosario para el Frente Ciudad Futura, junio de 2015.
- Cobertura Página 12: “Ciudad Futura dio el batacazo” <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/9-49707-2015-06-15.html> [consulta: 16/02/2016].
- Aniversario de la muerte de Darío Santillán y Maximiliano Kosteki, 26 de junio de 2015.
- Cobertura Infobae: “Aníbal Fernández negó tener responsabilidad política en los asesinatos de Kosteki y Santillán” <http://www.infobae.com/2015/06/26/1737784-anibal-fernandez-nego-tener-responsabilidad-politica-los-asesinatos-kosteki-y-santillan> [consulta: 01/07/2015].
- Cobertura Izquierda Diario: “A trece años del asesinato de Kosteki y Santillán: acto en el Puente Pueyrredón” <http://www.laizquierdadiario.com/A-trece-anos-del-asesinato-de-Kosteki-y-Santillan-acto-en-el-Puente-Pueyrredon> [consulta: 05/07/2015].
- Escrache a Solá, 06 de octubre de 2015.
- Cobertura Clarín: “Violento escrache a Felipe Solá en una facultad de la UBA” http://www.clarin.com/politica/Violento-escrache-Felipe-Sola-UBA_0_1444056026.html [consulta: 10/10/2015].
- Cobertura Marcha: “Violenta agresión a militantes en escrache a Felipe Solá” <http://www.marcha.org.ar/violenta-agresion-a-militantes-en-escrache-a-felipe-sola/> [consulta: 13/10/2015].

Anexo III: Cronologías de los movimientos populares en análisis

MPLD



Cronología del MPLD. Fuente: elaboración propia.

MNCI Buenos Aires

Camp. Latinoamericano de jóvenes												Escuela de la Memoria Histórica		Escuela de Formación Política		Escuela de Agroecología MOCASE		Escuela Campesina MCC		Escuela de la Memoria Histórica en Bs. As.		Escuela de la Memoria			
SERCUPO												MTD Esteban Echeverría		Ida del MTD		MNCI Bs As.		Interbarrial Esteban Echeverría		Kichari Huasi en el MNCI		Frente Agrario Mov. Evita		Ley de Agricultura Familiar	
MOCASE												CTD-AV		MTD-AV		MNCI		Primer Congreso MNCI							
1985	1990	1996	2001	2002	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Elección Mauricio Macri								
Piqueteros en el interior			19 y 20 de Diciembre		Masacre de Avellaneda		Elección Néstor Kirchner		Elección Cristina Fernández de Kirchner			Reelección CFK													

MDS

															9a. Escuelita de Formación Política MDS

Cronología del MDS. Fuente: elaboración propia.

557 Los nombres de los entrevistados y entrevistadas fueron modificados para los tres casos de estudio por cuestiones ya explicitadas en el apartado metodológico.